

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



TESIS DOCTORAL

Radio universitaria en Internet
Experiencias de formación de comunicadores radiofónicos

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Lina María Rendón López

Directores

Francisco García García
José Antonio Ortega Carrillo

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN



TESIS DOCTORAL

Vol. I

**Radio Universitaria en Internet
Experiencias de formación de
comunicadores radiofónicos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Lina María Rendón López

Directores

Dr. Francisco García García

Dr. José Antonio Ortega Carrillo

Madrid, 2016

A mi mamá y mi hermano, por ser siempre el motor de mi vida.
Por su infinito amor.
A tí: por apoyarme, ilusionarme y hacerme creer que todo es posible.

Índice

Índice	XXXII
Agradecimientos	XLVI
Resumen	L
Abstract.....	LVI
Índice de tablas y figuras	2
Índice de tablas	2
Índice de figuras	14
Capítulo 1	2
Contextualización de la investigación	2
1. Introducción	2
2. Contexto de la investigación	2
3. Objeto y propósito de la investigación	3
4. Justificación	4
5. Finalidad	6
6. Oportunidad	7
7. Esquema de la tesis doctoral	9
Primera Parte.....	10
Investigación Teórica	10
Capítulo 2	12
Investigaciones sobre la Radio Universitaria: antecedentes y estado de la cuestión	12
1. Motivación.....	14
2. Revisión de investigaciones relevantes en formato de tesis doctoral	14
2.1. La radio universitaria en Colombia: concepción de sus estructuras de gestión, producción y programación para la creación de una tipología de dirección de medios	14
2.2. Las radios universitarias públicas en internet y su integración a la comunicación digital.....	16
2.3. La radio universitaria como medio de formación de futuros profesionales en España: fundamentos para la creación de un modelo formativo integral.....	17
2.4. Radios universitarias y redes sociales: análisis de la gestión de contenidos de la radio universitaria española en las redes sociales	19

2.5. La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía: el caso de Uniradio-Uhu	20
3. Revisión de monografías y obras colectivas referidas a la Radio Universitaria.....	21
3.1. La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática. La Coruña, Ed. Netbiblo, 2011.....	21
3.2. Las radios universitarias más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica. Barcelona, Ed, UOC, 2012	24
3.3. Las radios universitarias en América y Europa. Madrid, Ed. Fragua, 2014	27
4. Un reciente número especial monográfico de revista dedicado a la Radio Universitaria.....	30
5. Revisando otros artículos relevantes sobre la actualidad internacional de la radio universitaria	32
5.1. La radio como medio para la comunicación alternativa y la participación del Tercer Sector en España y Francia	32
5.2. Historia de la radio universitaria: estudios de caso de las emisoras LAUD y UN Radio.....	33
5.3. La radio en la difusión universitaria: a la búsqueda de sentido	35
5.4. Radios y redes: la radio en las instituciones de educación superior de México	36
6. Una tesis de maestría con una mirada comparativa entre España y México	38
7. Balance de contribuciones: subrayando la necesidad, oportunidad y pertinencia de la investigación trazada en esta tesis doctoral	41
Capítulo 3	44
La Educación en Medios en la era digital	44
1. Presentación	46
2. La UNESCO como crisol primigenio de la educación en medios.....	46
3. Conceptualizando la educación en medios.....	51
4. El diálogo interdisciplinar como base epistemológica de la educación en medios	54
5. Tendencias y enfoques de la educación en medios	59
5.1. El enfoque ético: educar para defender a la infancia y la adolescencia de los contenidos abyectos	59
5.2. El enfoque semiológico: alfabetizar en los lenguajes de los medios ...	61
5.3. El enfoque sociocrítico: entender cómo los medios representan las realidades sociales.....	63

6. Agencias y agentes de la educación en medios	64
6.1. Educación en medios desde el sistema educativo	65
6.2. La familia y la educación en medios	66
6.3. La sociedad civil como educadora en medios	67
7. Formulaciones didácticas y organizativas para la integración curricular de la educación para los medios en las aulas	72
8. La ONU y el nuevo impulso internacional a la educación en medios.....	74
Capítulo 4.....	78
La radio por internet.....	78
Retos y nuevas posibilidades de creación	78
1. La radio en internet	80
1.1. Motivación	80
1.2. Una primera aproximación al fenómeno de la radio por internet	81
1.3. Hacia una radio interactiva y convergente.....	87
1.4. Una radio universal, de bajo coste económico y sencilla a nivel tecnológico	91
1.5. Transformación versus innovación de las narrativas en la radio en línea	93
1.6. Nuevos modelos de programación	95
1.7. Fórmulas de radio distribuida o a la carta.....	97
1.8. Repensando la interactividad en la creación de contenidos para la radio web	99
1.9. Una audiencia renovada por la interactividad de la radio web	102
Capítulo 5.....	106
El Compromiso Social y Educativo de la Radio	106
1. Radios populares y comunitarias para el desarrollo	108
1.1. El esperanzador fenómeno de la comunicación popular	108
1.2. Las radios populares y su compromiso transformador	110
1.3. Las radios comunitarias y la construcción popular de identidades colectivas de naturaleza reivindicativa	113
2. Radio y educación	118
2.1. El potencial educativo del lenguaje radiofónico	118
2.2. El lenguaje musical como fuente de educación perceptiva para el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales.....	120
2.3. El lenguaje oral y el desarrollo de capacidades	122
2.4. La radio como herramienta de adquisición de competencias.....	125

2.5. La radio educativa y sus modalidades.....	127
2.6. La magia de la Radio Educativa.....	131
2.7. Radio escolar e innovación educativa	132
2.8. Experiencias de radio como estrategia para la educación integral.....	137
Capítulo 6.....	140
Evolución de la radio universitaria en el universo digital	140
1. Orígenes y evolución histórica de la radio universitaria en Latinoamérica	142
1.1. Primeras experiencias universitarias en radios militares en EE.UU.	142
1.2. Orígenes de la radio universitaria en Latinoamérica	142
1.3. Experiencias europeas de Radio Universitaria.....	148
1.4. La radio universitaria en España	154
1.5. La Radio Universitaria en Colombia	157
2. Definición, caracterización y modelos de radio universitaria	170
2.1. El espíritu y las señas de identidad de la radio universitaria	170
2.2. Definiendo la radio universitaria	171
2.3. Hacia una visión holística de la radio universitaria: una definición integradora	174
3. Objetivos de las radios universitarias.....	177
4. Análisis crítico de las fortalezas y debilidades de las radios universitarias	181
5. Tipologías de radios universitarias.....	185
6. La diversidad de modelos de radios universitarias	188
Capítulo 7.....	198
El voluntariado como esencia funcional de la radio universitaria: estrategias de gestión, formación y calidad	198
1. El voluntariado universitario como agente clave en la producción de programas	200
1.1. Beneficios que obtiene el voluntariado radiofónico	200
1.2. Perfiles de colaboración del voluntariado universitario.....	202
1.4. Luces y sombras del apoyo institucional al voluntariado radiofónico ...	204
1.5. El papel del voluntariado en las emisoras de gestión mixta	205
1.6. Estrategias para atraer al voluntariado a las emisoras.....	206
1.7. Especificidad y protagonismo del voluntariado procedente de las facultades de Comunicación Audiovisual y Periodismo	208
1.8. Soñando con nuevas emisoras universitarias: hacia un modelo de radio autónoma y comunitaria hecha por voluntariado libre y solidario.....	211

2. La compleja integración del voluntariado en los organigramas de gestión de las radios universitarias	211
2.1. Buenas prácticas sobre estructuración de los órganos de dirección y gestión de emisoras universitarias	212
2.2. Una radio universitaria con estructura organizativa avanzada	215
2.3. Visión general de la integración de personal técnico y becario en las estructuras organizativas de las radios universitarias españolas	217
3. Necesidad y oportunidad de formar comunicadores voluntarios para las radios universitarias.....	219
3.1. Las emisoras como agencias de convivencia gratificante	219
3.2. Estrategias de formación del voluntariado para la radiofonía universitaria: visiones comparadas.....	221
3.3. Un caso relevante de organización de la formación: la universidad mexicana de Colima	225
3.4. Un caso excepcional: polémica sobre la formación de los profesionales que hacen la Radio de la Universidad Autónoma de México	227
3.5. Regulaciones que reglamentan de la formación del voluntariado en las emisoras universitarias.....	228
4. La creatividad del voluntariado y sus aportaciones a las parrillas de programación.....	229
4.1. Las especificidades de las parrillas de programación de las radios universitarias	230
4.2. Estudio de las señas distintivas de las parrillas de las radios universitarias	234
4.3. Parrillas diferenciales de las emisoras convencionales y las que emiten por internet.....	236
5. La calidad en las organizaciones de radiodifusión.....	239
5.1. Normas y estándares para determinar la calidad de las organizaciones	241
5.2. Adecuación de los estándares de calidad ISO para su aplicación en las emisoras de radio.....	243
5.3. Nuevas visiones y tendencias de la evaluación de la calidad aplicables a la radiofonía	246
5.4. Algunas notas sobre experiencias de evaluación de la calidad de la radio universitaria.....	248
PARTE II.....	254
Investigación aplicada.....	254
Capítulo 8	256

Diseño de la investigación aplicada.....	256
1. Contexto institucional de la investigación.....	258
2. Diseñar la investigación	259
3. Evaluar la calidad como sustancia básica.....	260
4. Objetivos específicos de la investigación aplicada	262
4.1. Referidos a la calidad de la locución, la selección musical, la guionización y la producción, conseguida en los programas radiofónicos en relación a las competencias y habilidades promovidas por la ESIRADI.....	262
4.2. Referidos a la calidad de la formación semipresencial ofrecida por la Escuela Iberoamericana de Radio Digital:	263
5. Hipótesis	263
6. Recursos.....	264
7. Perseguir la semejanza en las tres ediciones de la ESIRADI	265
8. Dos únicas especificidades en los casos	267
8.1. Validación de la batería de evaluación por criterio de jueces.....	267
8.2. Evaluación de la calidad y satisfacción del programa de formación de la ESIRADI.....	268
9. Limitaciones de la Investigación	269
10. Fundamentación epistemológica de las decisiones de investigación ...	269
10.1. El estudio de caso como metodología para el análisis y evaluación de la ESIRADI	269
10.2. La investigación evaluativa como marco metodológico de nuestra investigación	277
10.3 La evaluación de programas como decisión explícita de investigación	280
10.4. Cautelas y controles de calidad adoptados en el proceso de evaluación de programas	283
10.5. Estudios correlacionales para la mejora futura del programa formativo	286
Capítulo 9	288
Diseño y creación de los materiales didácticos hipermedia y de la batería de instrumentos de evaluación desde el modelo Affective eLearning +	288
1. El modelo Affective eLearning+ como encuadre psico-pedagógico de la EIRD.....	290
1.1. De la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad tecnológico- didáctica	290
1.2. Hacia un eLearning social “humanizador” y “humanizante”	291

1.3. Un eLearning creativo y comunitario	292
1.4. Un eLearning cercano, democrático y transparente.....	293
1.5. La comunicación didáctica afectivo-positiva como piedra angular de la Affective eRadio +	295
1.6. Herramientas de comunicación didáctica en línea para la Affective eRadio +.....	296
1.7. La importancia de las sesiones de videoconferencia	298
2. Estrategias para el diseño de guiones y su maquetación hipermedia	299
3. Descripción de las unidades didácticas en línea.....	301
3.1. La unidad dedicada a la esencia tecnológica de la radio	301
3.2. Unidad dedicada al lenguaje de la voz y a la formación de locutores	303
3.3. Una unidad para vibrar con la música y para musicalizar locuciones conociendo los secretos de la semántica sonora	305
3.4. Unidad sobre creatividad y guionización radiofónica.....	307
3.5. La unidad referida a la galaxia de la radio digital	309
4. Adaptación del cuestionario para la evaluación de las unidades, el campus virtual y la tutoría en la EIRDI	311
5. Diseño de la batería de instrumentos de evaluación de las creaciones de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.....	314
5.1. Cuestionario análisis valorativo de la locución	316
5.2. Escala para la evaluación de guiones	319
5.3. Cuestionario de evaluación de aspectos técnicos	322
6. Validación por criterio de jueces de los cuestionarios y escalas.....	323
6.1. Procedimiento de validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de locución.....	324
6.2. Validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de selección musical	334
6.3. Validación por criterio de jueces expertos de la escala de evaluación de guiones.....	337
6.4. Validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de aspectos técnicos	348
Capítulo 10	354
Experimentación de la I edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital con alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Granada	354
1. Justificación y contextualización del primer caso	356
2. Objetivos del caso.....	356

3. Descripción de la población participante en la EIRD	357
4. Resultados comparados de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación	359
4.1. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la locución	359
4.2. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la selección musical .	384
4.3. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta de la escala de la autoevaluación y evaluación del guion.....	388
4.4. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de aspectos técnicos.....	415
5. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios	432
5.1. Caracterización del coeficiente de correlación de Pearson	432
5.2. Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson.....	432
6. Ajustes de ítems y dimensiones: nueva versión de la batería de instrumentos para la autoevaluación y evaluación de jueces externos	437
6.1. Revisión del cuestionario de locución.....	438
6.2. Revisión de la escala de evaluación de guiones	439
6.3. Revisión del cuestionario de aspectos técnicos	442
7. Fiabilidad estadística de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos.....	443
8. Validación de constructo de los cuestionarios: análisis factorial	446
8.1. Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones	446
8.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional.....	451
8.3. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación de aspectos técnicos	455
Capítulo 11.....	462
Experimentación de la II edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital y la formación radiofónica en línea del alumnado del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada	462
1. Justificación y contextualización de la escuela de radio en línea.....	464
2. Objetivos de la escuela de radio en línea	464
3. Descripción de la población y la muestra.....	466
4. Evaluación de la calidad y satisfacción de las unidades didácticas que componen la primera edición en línea de la Escuela Iberoamericana de Radio digital	469

4.1. Descripción de los resultados comentados comparados de los ítems de respuesta cuantitativa que evalúan las unidades didácticas utilizadas en la escuela iberoamericana de radio digital.....	469
5. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario de evaluación de las unidades de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.....	524
6. Análisis descriptivo comparado de las respuestas de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación.....	525
6.1. Resultados comparados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la locución	525
6.2. Resultados comparados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la selección musical	547
6.3. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la Escala de evaluación de los guiones.....	552
6.4. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de aspectos técnicos.....	582
7. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios de autoevaluación	598
7.1. Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson.....	598
8. Fiabilidad estadística de la batería de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos.....	604
9. Validación de constructo de los cuestionarios: Análisis factorial.....	606
9.1 Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones.....	606
9.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional.....	610
9.3. Análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	614
Capítulo 12.....	618
Experimentación de la III edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital: la alfabetización radiofónica de estudiantes de la Corporación Universitaria Lasallista.....	618
1. Justificación y contextualización de la tercera edición la escuela de radio en línea.....	620
2. Objetivos de la tercera edición de la escuela de radio en línea	621
3. Descripción de la población	621
4. Especificidades curriculares y organizativas de esta edición.....	624
4.1. Coordinación con los docentes y estudiantes	624
4.2. Ajustes curriculares y organizativos en las unidades didácticas hipermedia para esta edición	625

4.3. Algunas notas características del desarrollo curricular.....	627
5. Análisis descriptivo comparado de las respuestas de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación.....	628
5.1. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la locución	628
5.2. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la selección musical .	652
5.3. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la escala de evaluación de los guiones	657
5.4. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de aspectos técnicos.....	683
6. Fiabilidad estadística de la batería de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos.....	699
7. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios	701
7.1 Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson.....	701
8. Validación de constructo de los cuestionarios: análisis factorial	705
8.1. Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones	705
8.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional.....	710
8.3. Análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	715
Capítulo 13	722
Discusión de resultados.....	722
1. La importancia de la discusión de resultados de una investigación original e innovadora.....	724
2. La triangulación de resultados como sustancia básica de nuestra discusión y elaboración de conclusiones	726
3. Estructura y organización de la discusión de resultados	728
4. Discusión comparada de resultados del cuestionario de locución aplicado a las tres ediciones de la Escuela	731
4.1. Sobre el entrenamiento para el cambio de registro cotidiano hacia el registro vocal radiofónico especializado.....	731
4.2. Educando la respiración, el ritmo y modulación vocal y la puntuación como guía para la entonación	732
4.3. Sobre la ejercitación correcta de la locución desde en ensayo de la lectura del guión literario	733

4.4. La creación de un ambiente durante la locución generador de bienestar, pasión y emociones positivas	734
4.5. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones	736
5. Discusión comparada de resultados del cuestionario de selección musical para la creación de la banda sonora del programa radiofónico.....	736
5.1. Alentadores resultados.....	736
5.2. Interpretación de las diferencias entre autoevaluación y evaluación de expertos	737
5.3. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones	738
6. Discusión comparada de resultados del cuestionario de aspectos técnicos de producción radiofónica	738
6.1. Valoración general.....	738
6.2. Evitación de ruidos en los registros de locución	739
6.3. Evitación de la aparición de cortes sonoros bruscos igualando volúmenes.....	740
6.4. Consecución de elegancia y adecuación a la radio en línea en el uso del lenguaje.....	742
6.5. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones	742
7. Discusión comparada de resultados del cuestionario de guionización	743
7.1. Interés prospectivo del guión.....	743
7.2. Narrativas presentes en el guión.....	743
7.3. Indicadores de calidad a mejorar	744
8. Discusión de resultados referidos al análisis de fortalezas y debilidades de las unidades didácticas y del campus virtual de la Escuela.....	745
8.1. Ventajas, debilidades y mejoras en el campus en línea.....	746
8.2. Valoración crítica de los objetivos marcados en las unidades didácticas en relación con los contenidos y las actividades propuestas y del grado de bienestar generado en los procesos formativos.	747
8.3. Valoración de los aspectos comunicacionales e interactivos de las unidades y del programa formativo.	750
8.4. Valoración de la acción tutorial, la gestión del equipo directivo y la alfabetización digital conseguida.....	752
9. Discusión de los resultados referidos al cálculo de la fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación.	755
9.1. Discusión comparada de la fiabilidad de los cuestionarios de autoevaluación	755
9.2. Discusión comparada de la fiabilidad de los cuestionarios de evaluación externa	756

10. Discusión comparada de las correlaciones surgidas entre cuestionarios	757
Correlaciones primer caso	758
Correlaciones segundo caso	758
Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones:	758
Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones:	758
Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de la autoevaluación de la selección musical	759
Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	758
10.1. Correlaciones que se repiten en varios casos.....	763
10.2. Abanico relacional de la dimensión locución-emoción	764
10.3. Panoplia relacional de la dimensión “modulación sonora, volumen y ritmo”	767
10.4. Conexiones correlacionales de la dimensión que valora la componente radiofónica, estética y lingüística del guión.....	769
10.5. El valor informativo, formativo y social del guión y su especial conectividad correlacional	771
10.6. La valoración emocional de los guiones y sus relaciones predictivas	773
10.7. Las conexiones relacionales de la educación de la voz y el estilo de locución	774
10.8. Dúo relacional de la dimensión pronunciación, vocalización y entonación.....	777
10.9. Tándem relacional de la dimensión de lectura e interpretación vocal	779
PARTE III	783
Conclusiones y prospectiva	783
Capítulo 14	785
Conclusiones y prospectiva	785
1. Conclusiones de la investigación teórica	787
2. Conclusiones de la investigación aplicada.....	790
2.1. Conclusiones sobre los resultados prácticos obtenidos gracias a la formación ofrecida por la Escuela Iberoamericana de Radio Digital	790
2.2. Conclusiones sobre la valoración del alumnado respecto a la satisfacción y bienestar conseguidos en el trabajo en el campus virtual,	

estudiando las unidades didácticas hipermedia y desarrollando los procesos de interacción creativa y de apoyo tutorial que han caracterizado la componente tecnológico-didáctica de la Escuela.....	794
2.3. Conclusión sobre la verificación de la hipótesis referida a la alta fiabilidad del cuestionario de evaluación general de la Escuela de Radio ..	796
3. Prospectiva investigadora	796
3.1. Realización estudios de naturaleza hermenéutica para profundizar en la descripción de la fenomenología acontecida en los desarrollos de la Escuela	796
3.2. Nuevo plan de acciones para aprovechar los productos y resultados de la Escuela en la emisora Conexión Lasallista y en su comunidad universitaria	797
3.3. Consolidación de las acciones de formación de voluntariado universitario en la Universidad de Granada para la puesta en marcha de una nueva emisora de radio en dicha universidad	798
3.4. Extensión del plan de formación de la Escuela a la Universidad de la Guajira (sede de Maicao), adaptándolo las peculiaridades culturales de la etnia Wayuu	799
3.5. Extensión de la formación de la Escuela a comunidades educativas de niveles no universitarios del suroeste antioqueño, impulsando la creación de una red de emisoras escolares abiertas a la comunidad	799
PARTE IV	801
Referencias bibliográficas	801
PARTE V	821
Anexos.....	821

Agradecimientos

Esta tesis doctoral ha sido un trabajo colectivo en el que han colaborado casi dos centenares de personas de España y Colombia a las que agradezco de todo corazón por su actitud positiva y su esfuerzo desinteresado. Sin ellas, esta tesis no hubiera podido hacerse realidad.

En primer lugar tengo un recuerdo agradecido con los más de ciento veinte estudiantes de posgrado, grado y pregrado de las universidades de Granada y Corporación Universitaria Lasallista, que participaron entusiastamente en las tres ediciones de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital. Gracias a sus producciones radiofónicas y a los muchos cuestionarios que contestaron, a veces largos y tediosos, pudimos disponer de los datos oportunos para validar la calidad de la experimentación realizada. Sus nombres y sus sonrisas siempre quedarán grabados en mi mente y en mi corazón.

Quiero también agradecer a Robinson Ortiz, profesor de estadística de la Corporación Universitaria Lasallista, quien estuvo siempre a mi lado aconsejándome y enseñándome lo que sabía de esta ciencia de la que uno siempre es aprendiz. Gracias Robinson por las horas que me regalaste y por tu sabiduría y profesionalidad.

También quiero recordar con profundo agradecimiento a los estudiantes de Comunicación y Periodismo que como auxiliares de investigación del Grupo de Investigación al que pertenezco, me ayudaron y ahorraron muchas horas de trabajo. A Miguel Mejía, que estuvo conmigo codo con codo durante el desarrollo de la Escuela de Radio. A Carolina Tamayo, Valentina Velázquez y Daniel Ortiz, que dedicaron muchas horas a ayudarme en tareas de búsquedas bibliográficas, diseño de gráficas y revisión formal de la investigación. Miguel: gracias por creer en esta investigación y por ser mi gran aliado y compañero de la misma. Carolina: infinitas gracias por tu inmensa capacidad de trabajo y servicio. A los cuatro: gracias por hacerme ganar tiempo, por su compañía, ánimo, apoyo y conocimiento. Los recordaré siempre con gratitud infinita.

También quiero agradecer de corazón a los colaboradores del Grupo TEIS, José Arellano, María Dolores Llamas, Fernando Gómez y Cristóbal Muñoz, por su ayuda en tareas de grafismo estadístico. Con su esfuerzo me hicieron ganar tiempo imprescindible para llegar en la fecha prevista al depósito de esta Tesis.

La magia de la música brilló especialmente en esta investigación gracias a la ayuda de la profesora y profesional de la música Marta Cervera, quien desde Granada me ayudó a revisar la unidad didáctica de selección musical y actuó de evaluadora externa junto a otros profesionales de la música en la valoración de los más de cincuenta programas radiofónicos elaborados.

Mi agradecimiento se hace extensivo al resto de jueces externos, profesionales, docentes e investigadores del mundo de la radio que validaron el contenido de los cuestionarios que han sido la columna vertebral de la investigación. Les envío un nuevo saludo agradecido desde estas páginas a España, México y Colombia, países que los vieron nacer y desde los que me prestaron una ayuda impagable.

Sentir el calor y apoyo de todos los integrantes del Grupo de Investigación TEIS al que pertenezco, ha sido un alimento espiritual de gran valor. A todos y todas: mil y mil gracias. Un agradecimiento muy especial a la Dra. Alba María Hernández, quien siempre estuvo solicita a colaborar y a sacarme de más de un apuro. Gracias por animarme en momentos difíciles. Gracias por estar ahí.

Quiero dedicar unas palabras de agradecimiento a mis compañeros del Grupo de Investigación de Comunicación y Periodismo, CEO, a los que como directora del mismo debí dedicarles más tiempo en estos años. Gracias por su comprensión, tolerancia y apoyo. Por entender mis ausencias de algunas actividades académicas, por comprender mi exceso de trabajo, por apoyarme y animarme en todo momento.

Me he sentido realmente privilegiada por el cariño, aprecio y apoyo incondicional de las autoridades de mi querida Universidad, a las que nunca tendré con que pagar tanta generosidad, comprensión y ayuda profesional y material: Al Dr. J. Eduardo Murillo, Rector de la Corporación Universitaria Lasallista que siempre estuvo atento a mis progresos alentándome para que terminara la tesis. Al Dr. Luis Fernando Garcés Giraldo, mi querido Vicerrector de Investigación, quien ha sido mi principal impulsor y Ángel de la Guardia, semestre a semestre apoyando los proyectos que han permitido que la tesis saliera a flote, las pasantías que tuve que realizar en España y acogiendo con mucho cariño a uno de mis directores, que invitó a hacer varias pasantías en nuestro campus universitario. A la Dra. Lucia Mercedes de la Torre Urán, Vicerrectora Académica que siempre estuvo solícita para flexibilizar mis horarios docentes lo que me ha permitido sacar tiempo para hacer la Tesis. Al Magíster Jairo Augusto Alvarado, Decano de la Facultad de Humanidades que siempre me apoyó y dio el visto bueno a mis

múltiples solicitudes, y a la Magister Ángela María Correa Aramburo, coordinadora del programa al que pertenezco, que siempre me apoyó, entendió las necesidades de tiempo que requería y actuó como una jefe-amiga y me brindo su afecto, amistad y calor humano. Gracias también al Vicerrector Administrativo, José Alberto Montoya Cano, quien aprobó siempre con la mejor sonrisa cada una de mis estancia de investigación necesarias para realizar esta tesis. Gracias de todo corazón a todos ustedes que día a día me contagiaban de ánimo y esperanza, imprescindible para que la Tesis llegara a buen puerto. Edy y Yuliana: mil gracias por estar siempre atenta a los requerimientos y por ser la mano amiga en los trámites administrativos que debía hacer en la universidad para realizar las pasantías, obtener los recursos, las citas con sus jefes, por escucharme y atenderme siempre con la más calida de las sonrisas y la mejor disposición.

El apoyo incondicional de mi familia ha sido siempre la clave para alcanzar mis sueños. Cuantos días de mal humor, cansancio, agobio, debilidad y cuantas displicencias tuvieron que soportarme envolviéndome siempre en cariño y comprensión. Sé que los llena de orgullo este nuevo logro. En especial, a mi mamá y mi hermano: Gracias infinitas por tanto amor para mí. Son el motor de mi vida, mi fortaleza, ellos me han dado la energía afectiva sin la cual no hubiera podido firmar el trabajo hoy. Gracias por apoyarme y ayudarme a crecer en todos mis sueños personales y profesionales. Por ayudarme a creer en mí. A mi papá, gracias por su confianza y por animarme a seguir adelante.

Al Dr. Francisco García García, mi director de tesis, que desde que me conoció, creyó en mí, animándome a doctorarme en esta gran casa de estudios. Su inmensa sabiduría y su ato magisterio, pero sobre todo su cercanía, amistad, afecto y paciencia, han sido los mejores regalos que puedes recibir de un gran académico. Gracias de corazón por tantas cosas que me has enseñado y por la amistad que siempre me has concedido.

Al Dr. José Antonio Ortega Carrillo, mi co-director de tesis, a quien conocí hace unos años y me animó a continuar investigando en el mundo de la radio. Profesor y amigo que ha demostrado tener una generosidad infinita. Gracias, muchas gracias por tantas horas de dedicación, por tus consejos y enseñanzas, por tu paciencia y cariño, por tu voz de aliento cuando estuve agotada y por tu temple, cuando lo necesitaba. Tantas horas de trabajo. Gracias por compartir este sueño conmigo y permitir que se haya hecho realidad. La vida me permita compensar

todo lo que has hecho por mí. Recibe mi agradecimiento más profundo desde lo más hondo de mi corazón.

Resumen

Radio universitaria en internet: experiencias de formación de comunicadores radiofónicos

Este trabajo de investigación se encuadra en el campo de la educación en medios de comunicación, y dentro de este, en la formación para la creación de producciones sonoras desde un enfoque de educación popular.

Su temática central es la formación especializada de productores radiofónicos para radios universitarias en general y en especial, para aquellas que emiten por internet.

La investigación teórica realizada da respuesta a campos tales como: educar en medios hoy, la transición de la radio convencional a la emitida por internet, la conformación de radios populares de naturaleza comunitaria y educativa comprometidas con el cambio social y la metamorfosis de la radio universitaria creada por voluntariado.

En la investigación de campo se ha diseñado, desarrollado y evaluado un programa para la capacitación de productores noveles para radio universitaria. El enfoque de investigación elegido es el estudio de casos múltiples, por entender que esta multiplicidad es una herramienta valiosa para crear teoría y práctica y contrastarla al producirse replicación y extensión entre los casos individuales, sucedidos con cierta concatenación temporal.

Este enfoque ha derivado en la realización de una investigación evaluativa del programa formativo, denominado “Escuela Iberoamericana de Radio Digital”, que se ha experimentado desde la modalidad “blended learning” en un contexto universitario español y en otro colombiano, para determinar su calidad, detectar posibles insuficiencias y proponer mejoras para ediciones futuras. Para ello se realizaron tres ediciones de dicha escuela, las dos primeras con alumnado de la Universidad de Granada (España) y en una tercera con alumnado de la Corporación Universitaria Lasallista, de Colombia.

Se ha optado por valorar la experiencia positiva de la calidad percibida por los participantes, asociándola al grado de satisfacción y bienestar sentido y a la perfección conseguida en sus creaciones. Para determinar el grado de calidad, se elaboraron cuatro cuestionarios y se adaptó un quinto ya existente: las producciones radiofónicas creadas se autoevaluaron, por parte de los

comunicadores noveles tras culminar su formación, con estos cuatro instrumentos de creación propia, y con estos mismos instrumentos debidamente adaptados, por evaluadores externos, comparándose ambas mediciones en cada una de las ediciones de la Escuela.

Estos cuatro instrumentos de creación propia fueron validados en su *contenido* por un grupo internacional de jueces, y en su *constructo*, mediante un triple análisis factorial. Igualmente se calculó la fiabilidad de estos cuatro cuestionarios en los tres casos en que se aplicaron. El quinto cuestionario, (que se adaptó con ligeras modificaciones de uno existente), la fiabilidad que ya había sido calculada en ocasiones anteriores, se volvió a calcular por una sola vez, tras su aplicación en el segundo caso.

Los cuatro cuestionarios de creación propia evalúan las competencias y habilidades básicas necesarias para:

- Hacer una locución de calidad.
- Realizar adecuadamente la selección de fragmentos musicales necesarios para producir la banda sonora que acompaña la locución.
- Valorar la correcta realización del guion en aspectos referidos al contenido y al conjunto de emociones que se pretenden inducir.
- Al correcto ensamblaje de la locución y la banda sonora produciendo un programa de una adecuada calidad técnica.

Objetivos e hipótesis de la investigación aplicada

Los hallazgos de esta investigación han de confirmar si los desarrollos curriculares implementados desde la Escuela Iberoamericana de Radio Digital han sido valiosos para conseguir que los productores radiofónicos noveles, tras el proceso de formación, consigan diseñar, desarrollar y evaluar, autónomamente, programas de radio de calidad.

La producción autónoma de estos programas, ha de asegurar tanto, el interés de las temáticas elegidas por los productores como la concordancia de las mismas con los lineamientos de los proyectos comunicativos de las emisoras universitarias para las que se destinarán: Conexión Lasallista y Conexión Latinoamericana.

Un primer bloque de objetivos persigue desde el ejercicio de la autoevaluación del alumnado y la valoración a realizar por expertos de las producciones

radiofónicas surgidas desde los proyectos finales del programa formativo, determinar la calidad de las locuciones realizadas, los guiones que han servido de guía para la creación de dichos programas radiofónicos y en el proceso de grabación y edición de los mismos, en relación con competencias y habilidades promovidas por el programa formativo. A ello se une como cuarto objetivo determinar la adecuación de la selección de los fragmentos musicales realizada para crear la banda sonora de cada programa radiofónico, según los criterios propuestos.

Un segundo bloque de objetivos hacen referencia a la valoración de la calidad de la formación semipresencial de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital determinando el grado de bienestar y satisfacción en campos tales como los desarrollos didácticos, la vertebración organizativa, la interacción comunicativa y el clima afectivo-emocional que surja durante el desarrollo del programa.

La *primera hipótesis* fijada plantea comprobar si el desarrollo de la Escuela de Radio genera producciones de calidad verificada comparando los resultados provenientes de la autoevaluación y la evaluación externa realizada por expertos.

La *segunda hipótesis* pretende verificar si el instrumento de evaluación de la calidad de las componentes curricular, organizativa, comunicativa, tecnológica y afectivo emocional adaptado para esta investigación, es fiable.

La *tercera hipótesis* plantea verificar si las ediciones realizadas con los cuatro instrumentos de creación propia que componen la batería de evaluación de la calidad de las producciones radiofónicas, son válidas y fiables.

Finalmente, la *cuarta y última hipótesis* cuestiona sobre si el grado de “bienestar” producido por los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela Radiofónica ha sido alto.

Diseño y desarrollo de la evaluación de los programas

El programa formativo aplicado en los tres casos desde la Escuela ha estado formado por:

- a) Un conjunto de unidades didácticas en formato HTML, que siguiendo las especificidades del formato SCORM se han desplegado en el Campus Lasallista Virtual. En ellas se abordan los ámbitos formativos que serán objeto de evaluación con la batería antes expresada: el aprendizaje de

la locución y del uso del resto de elementos que conforman el lenguaje radiofónico, destacando las estrategias de elección musical, de la guionización y de la maquetación y producción de programas radiofónicos usando software libre.

b) Un planeamiento de las sesiones presenciales y por videoconferencia para la de orientación de los grupos de aprendizaje, complementarias al trabajo realizado el campus virtual.

Bajo el denominador común de la búsqueda de la calidad, se diseñó una arquitectura que permitiese que las tres ediciones del programa formativo (casos), fuesen muy semejantes para poder compararlas entre si y fortalecer los resultados de investigación para inferir posibles propuestas de mejora en el programa.

Con el objeto de conseguir similitud y concordancia en las áreas curriculares y organizativas de los tres casos, se aplicó en ellos el modelo (blended learning), se unificó el enfoque comunicacional de las producciones (género informativo), se ejercitó la autoevaluación y la evaluación externa por expertos (con instrumentos válidos y fiables), se realizaron los correspondientes correlacionales y se validaron los cuestionarios en las tres aplicaciones realizadas.

Metodológicamente hemos trabajado desde el modelo Affective eLearning+ que procura una educación a distancia más humana y cercana, en la que fluyan las ideas creativas, a la vez que las emociones positivas.

Desde la puesta en práctica de este modelo de blended learning en nuestra Escuela de Radio, la formación de los productores noveles ha adoptado el enfoque afectivo-positivo que hemos denominado Affective eRadio+, en el que se ha pretendido que el alumnado sea protagonista de su proceso de aprendizaje dentro de este modelo artesanal, donde inicialmente se le han suministrado un considerable número de ayudas, para progresivamente, retirárselas consiguiendo mejorar la autonomía en la creación de respuestas educativas en línea y en las aulas.

Principales hallazgos y conclusiones

La discusión de los resultados obtenidos en los cinco cuestionarios ha puesto de manifiesto un alto grado de consecución de los objetivos previstos y la verificación de las hipótesis fijadas.

La consecución del primer bloque de objetivos referidos a la calidad de la formación ofrecida por la Escuela queda reflejada por conclusiones tales como:

- El campus virtual ha cumplido su función principal desde la perspectiva organizativa y curricular.
- La calidad de las unidades ha quedado subrayada por la adecuada y atractiva redacción hipermedia de los objetivos, contenidos y actividades, siendo tales unidades de utilidad para la vida personal y profesional y generando valiosos flujos de bienestar y satisfacción al ser estudiadas, por lo que han resultado interesantes, coherentes, innovadoras y emocionalmente estimulantes.
- El clima de interacción en el campus virtual, el uso de la videoconferencia y el perfil de Facebook ha creado una atmósfera interactiva que ha facilitado los aprendizajes, la creación de conocimiento compartido y la resolución de dudas, promoviendo el establecimiento de ciber-relaciones afectivas generadoras de inter-motivación, bienestar sostenido y espíritu de colaboración.
-

También el cumplimiento del segundo bloque de objetivos queda puesto de manifiesto con las conclusiones obtenidas que sintetizamos en lo referente a:

- El aprendizaje de la locución: El entrenamiento ofrecido para que los locutores noveles adquiriesen confianza y seguridad en las posibilidades expresivas de su voz les ha permitido conseguir cambiar del registro (...) lo que ha traducido en una sustancial mejora del dominio de la respiración, las técnicas de modulación vocal, de entonación, de control del ritmo y de la pronunciación, habituales en la radiofonía de calidad.
- El aprendizaje de la selección sonora ha hecho posible que los productores noveles realizaran adecuadamente la localización y selección de los fragmentos musicales que han conformado las bandas sonoras de sus programas de radio.
- La aprendizaje de la guionización: La formación recibida ha permitido verificar que los guiones elaborados han conseguido despertar y mantener

el interés sobre los temas tratados, estando bien documentados y emocionalmente bien orientados.

- El aprendizaje de la producción: La formación recibida ha inducido al cuidado y esmero con que los creadores noveles han producido sus programas, evitando cometer errores técnicos y faltas que hubiesen mermado la calidad de los programas elaborados

Las tres hipótesis referidas a la alta fiabilidad de los instrumentos de evaluación se han verificado y la cuarta relacionada con la existencia de un alto grado de “bienestar” en los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela de Radio., ha quedado igualmente verificada.

Palabras clave: *Radio web, ciberradio, radio universitaria, formación de comunicadores, creatividad radiofónica, calidad, satisfacción, bienestar, escuela de radio digital.*

Abstract

University radio on internet: experiences in the training of radio communicators

This research work is framed within the field of education and mass media and, within it, in the training for creating sound productions from a popular education framework.

Its main subject is the specialized training of radio producers for working in university stations in general and, especially, for those broadcasted online.

The theoretical research work herein responds to fields such as: media education in current times, the pass from conventional broadcasting to online broadcasting, the creation of community and educational nature stations committed to contribute to social change and the metamorphosis of the university radio created by volunteers.

In the field work, a program for training novel university radio producers has been designed, developed and evaluated. The research focus chosen is the multiple study cases, as this multiplicity is regarded as a valuable tool to create theory and practice and, by their contrast, there is a replication and an extension of the individual cases that have taken place with a certain time concatenation.

This focus has led to an evaluative research about the training program, which is known as “Escuela Iberoamericana de Radio Digital” (Ibero American Digital Radio School), which has been experimented from the “blended learning” modality within the Spanish and Colombian contexts in order to determine its quality, find possible failures and propose improvements for future editions. To do this, three editions of that school were made. The first two ones were made with students from Universidad de Granada, Spain, and a third one was made with students from Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

The positive experience of the quality perceived by the participants has been valued, by associating it to the satisfaction and wellbeing degree they felt and the perfection they achieved in their creations. In order to determine the quality

degree, four questionnaires were made and a fifth one that already existed was adapted. The radio productions were self-assessed by the novel communicators after their training was finished, by the use of these four instruments they made, and with these instruments, duly adapted, there also was an assessment performed by external evaluators, and then both measures were compared in every edition of the school.

These four instruments were validated in terms of their *contents* and their *construction* by an international group of judges, by means of a triple factorial analysis. The reliability of these four questionnaires was calculated in the three cases in which they were applied. In the fifth questionnaire (adapted by making some modifications to an already existing one), the reliability, that had already been calculated in prior opportunities, was re-calculated once, after its application in the second case.

The four questionnaires evaluate the competencies and basic abilities to:

- High quality locution.
- An adequate selection of music pieces, which are necessary for creating the soundtrack accompanying the announcer's voice.
- Value the correct making of the script, in terms of the content and the set of emotions intended to be produced in the audience.
- The correct assembling of the announcing and the soundtrack, producing a high quality program under technical terms.

Objectives and hypotheses of the research work applied

The findings of this research work are to confirm if the curricular developments implemented by Escuela Iberomericana de Radio Digital have been valuable in the endeavor of forming the novel producers and, therefore, these producers have been able to design, develop and autonomously evaluate high quality radio programs.

The autonomous production of these programs should assure both the interest of the subjects chosen by the producers and their concordance with the rules of the communication projects of the university stations the programs are addressed to: Conexión Lasallista and Conexión Latinoamericana.

A first set of objectives aims to determine the quality of the locutions, the scripts to create the programs and their recording and edition processes, by the use of

the self-evaluation process made by the students and the valuation made by experts, in regard of the competencies and abilities promoted in the training program. A fourth objective is to determine the pertinence of the music pieces chosen to create the soundtrack for every radio program, according to the objectives proposed.

A second set of objectives are referred to valuing the quality of the face to face /distance training at Escuela Iberoamericana de Radio Digital, determining the welfare and satisfaction degrees in fields such as didactical developments, the organizational line, the communicative interaction and the affective-emotional environment that emerges during the program's development.

The *first* hypothesis aims to demonstrate if the Escuela de Radio's development generates productions with a verified quality, comparing the results of the self-assessment and those of the external assessment made by the experts.

The *second* hypothesis aims to verify if the instrument to assess the quality of the curricular, organizational, communicative, technological and affective-emotional components adapted for this research work is reliable.

The *third* hypothesis proposes to verify if the editions made with the four self-created instruments that comprise the battery used to assess the quality of the radio productions are valid and reliable.

Finally, the *fourth* hypothesis makes the question concerning the "wellbeing" degree produced by the curricular and organizational developments of the Escuela Radiofónica, and if this wellbeing has been high.

Design and development of the programs' assessment

The training program applied in the three cases from the school has been made up by:

- a) A set of didactical units in HTML format that, following the specifications of the SCORM format, have been being deployed in the Campus Lasallista Virtual. The training areas to be assessed with the battery are approached in them: the locution learning and the learning on how to use the other elements that comprise the radio language, remarking the strategies of

musical selections, the scripting process, the modeling and the production of radio programs by means of free software.

b). A plan for the face to face sessions and another for those developed via video-conference, in order to guide the learning groups and thus complement the work developed in the virtual campus.

Under the common denominator of the seek for quality, an architecture for developing the three editions of the training program (cases) in a very similar way was developed, in order to allow their mutual comparison and, thus, strengthen the results of the research work and produce possible improvement proposals for the program.

Aiming to achieve a sense of similarity and concordance in the curricular and organizational areas of the three cases, the blended learning model was applied to them, the communicational focus of the productions was unified (informative genre), the self-assessment was made along with that of the experts (with valid and reliable instruments), the corresponding correlations were also made and the questionnaires were used for the three applications.

Methodologically, we have worked with the Affective eLearning+ model, which seeks for a more human and close distance learning in which creative ideas and positive emotions can flow.

From the use of this blended learning model in our Escuela de Radio (radio school), the training of the novel producers has adopted the positive-affective focus we have called Affective eRadio+, in which the idea is that students are the protagonists of their learning process within this “handmade” model in which, initially, they are given a considerable set of aids that, later, are progressively taken away, thus achieving an improvement -under autonomy terms- in the creation of educative responses, both online and in the classrooms.

Main findings and conclusions

The discussion of the results obtained in the five questionnaires has demonstrated a high degree in terms of the objectives proposed and the verification of the hypotheses.

The achievement of the first set of objectives referred to the quality of the training offer in the school can be seen in conclusions such as:

- The virtual campus has accomplished its main function from the organizational and the curricular points of view.
- The quality of the units has been remarked by the adequate and the attractive hypermedia writing of the objectives, contents and activities, and those units are useful for both the personal and the professional lives, generating valuable wellbeing flows and satisfaction at the moment of studying them. Therefore, they have turned out being interesting, coherent, innovative and emotionally stimulating.
- The interaction environment in the virtual campus, the use of videoconferences and the Facebook profile have created an interactive environment that has facilitated learning, the creation of shared knowledge and the solving of the doubts, boosting the establishment of affective cyber-relationships that have brought inter-motivation, sustained wellbeing and a collaboration spirit.

The accomplishment of the second set of objectives is also demonstrated in the conclusions obtained, which are synthesized regarding the following aspects:

- The locution learning: the training offered for novel announcers to achieve confidence and the management of the expressive possibilities of their voices has allowed them to have new voice registers (...) thus substantially improving their breathing management, their vocal modulation techniques, their intonation, their timing control and the pronunciation, common aspects in high quality radio.
- Learning about sound selection has enabled the novel producers to make an adequate location and selection of the music pieces for making their radio programs' soundtracks.
- The learning about scripting has demonstrated that the scripts they made have achieved the objective of bringing and maintaining the interest in the subjects approached, with a good research process and a great emotional guidance.
- The learning about production: the training has brought a sense of care and attention to the novel producers in terms of how they have produced their programs, avoiding technical shortcomings and failures that would have damaged their quality.

The three hypotheses referred to the great reliability of the assessment instruments have been verified and the fourth, related to the existence of a high “wellbeing” degree in the curricular and organizational developments of the Escuela de Radio (radio school), has been verified, too.

Key words: *Web radio, online radio, cyber-radio, university radio, communication training, radio creativity, quality, satisfaction, wellbeing, digital radio school*

Índice de tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Visión comparada de los objetivos de la educación en medios según diversos autores e instituciones.....	58
Tabla 2. Comparativa de ventajas de los sistemas de emisión de radio por ondas y por internet.	86
Tabla 3. Formatos de emisión-recepción de las emisoras de la ARU.....	157
Tabla 4. Emisoras universitarias en Colombia.	169
Tabla 5. Síntesis de las definiciones de radio universitaria.	174
Tabla 6. Ideas fuerza y conceptos clave que caracterizan a la radio universitaria actual.	175
Tabla 7. Modelos de radios universitarias institucionales.....	190
Tabla 8. Modelos de radios universitarias comunitarias.....	191
Tabla 9. Modelos de radios universitarias comerciales.....	191
Tabla 10. Procedencia del personal colaborador de las emisoras de radio universitarias españolas.	203
Tabla 11. Indicadores de calidad dinámica y participativa en la ESIRD.....	262
Tabla 12. Escala de valoración de los cuestionarios para evaluadores externos.....	325
Tabla 13. Definición de los niveles de la escala de Univocidad.....	325
Tabla 14. Validación de los ítems 1 al 3.	326
Tabla 15. Validación de los ítems 4 al 6.	327
Tabla 16. Validación de los ítems 7 al 9.	328
Tabla 17. Validación de los ítems 10 al 12.	328
Tabla 18. Validación de los ítems 13 al 15.	329
Tabla 19. Validación de los ítems 16 al 18.....	329
Tabla 20. Validación de los ítems 19 y 20.	330
Tabla 21. Validación de los ítems 21 al 23.	330
Tabla 22. Validación del ítem 24.....	331
Tabla 23. Validación de los ítems 25 al 27.	331
Tabla 24. Validación de los ítems 28 al 30.	332
Tabla 25. Validación de los ítems 31 al 33.	332
Tabla 26. Validación de ítem 34.....	333
Tabla 27. Validación de los ítems 1 al 3.....	336
Tabla 28. Validación de los ítems 4 al 6.	336
Tabla 29. Validación de los ítems 1 al 3.....	338
Tabla 30. Validación del ítem 4.	339
Tabla 31. Validación de los ítems 5 al 7.	339
Tabla 32. Validación de los ítems 8 al 10.	340
Tabla 33. Validación de los ítems 11 al 13.	340
Tabla 34. Validación de los ítems 14 al 16.....	341
Tabla 35. Validación de los ítems 17 al 19.....	341
Tabla 36. Validación de los ítems 20 al 22.	342
Tabla 37. Validación del ítem 23.....	342
Tabla 38. Validación de los ítems 24 al 26.....	343
Tabla 39. Validación de los ítems 27 y 28.	343
Tabla 40. Validación de los ítems 29 al 31.....	344
Tabla 41. Validación de los ítems 32 al 34.	344
Tabla 42. Validación del ítem 35.....	345
Tabla 43. Validación de los ítems 1 al 3.	348
Tabla 44. Validación de los ítems 4 al 6.	349
Tabla 45. Validación de los ítems 7 al 9.	349
Tabla 46. Validación de los ítems 10 al 12.....	350
Tabla 47. Validación de los ítems 13 al 15.	351
Tabla 48. Validación del ítem 16.	351
Tabla 49. Validación de los ítems 17 al 19.....	352

Tabla 50. Validación de los ítems 20 al 22.....	352
Tabla 51. Validación de los ítems 23 y 24.....	353
Tabla 52. Descripción de la muestra	359
Tabla 53. . Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.....	360
Tabla 54. En la locución se mantiene un tono firme.....	360
Tabla 55. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	361
Tabla 56. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.	362
Tabla 57. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	362
Tabla 58. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	363
Tabla 59. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	364
Tabla 60. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.	364
Tabla 61. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.....	365
Tabla 62. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.....	366
Tabla 63. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.	367
Tabla 64. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	367
Tabla 65. Se suele calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución.	368
Tabla 66. Se ensaya ante un espejo la locución.	369
Tabla 67. Tras ensayar la locución grabada se reconocen errores y se corrigen.....	369
Tabla 68. Hacer ejercicios ayuda aprender a conocer mejor las posibilidades de la voz.....	370
Tabla 69. Ejercitar una correcta locución educa la voz.	371
Tabla 70. Controlar las inflexiones finales de la voz, mejora el estilo de locución.	371
Tabla 71. La realización de ejercicios de entonación entrena al locutor/a.	372
Tabla 72. Es conveniente practicar el texto antes de realizar la locución	373
Tabla 73. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	373
Tabla 74. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.....	374
Tabla 75. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.....	375
Tabla 76. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas	376
Tabla 77. Al hacer la locución ha de gesticularse para conseguir que la voz adquiera mayor expresividad.....	376
Tabla 78. Al hacer la locución ha de aumentarse la emotividad gesticulándose con brazos y rostro.	377
Tabla 79. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio. .	377
Tabla 80. Procuero crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones.....	378
Tabla 81. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	379
Tabla 82. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	380
Tabla 83. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.	380
Tabla 84. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.....	381
Tabla 85. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	382
Tabla 86. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico que se elabora. .	382
Tabla 87. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.....	384
Tabla 88. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.....	384
Tabla 89. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.....	385
Tabla 90. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.....	386
Tabla 91. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.	386

Tabla 92. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.	387
Tabla 93. Interés de la temática tratada.	388
Tabla 94. Facilidad de comprensión del contenido del programa.	389
Tabla 95. Relevancia del contenido del guion para la audiencia.	389
Tabla 96. Guion basado en los intereses de la audiencia.	390
Tabla 97. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.	391
Tabla 98. Recuerdo de datos relevantes.	392
Tabla 99. Presencia de redundancias.	393
Tabla 100. Se contienen suficientes explicaciones.	393
Tabla 101. Se aleja del tema central.	394
Tabla 102. Existen situaciones confusas.	395
Tabla 103. Se citan las fuentes informativas clave.	395
Tabla 104. El ritmo de la narración es adecuado.	396
Tabla 105. El objetivo principal se intuye con facilidad.	397
Tabla 106. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.	398
Tabla 107. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	398
Tabla 108. Se plantean Conclusiones claras.	399
Tabla 109. Se plantean conclusiones coherentes.	400
Tabla 110. Se proponen soluciones o alternativas.	401
Tabla 111. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.	401
Tabla 112. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.	402
Tabla 113. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.	403
Tabla 114. La narración motiva a fondo las conciencias.	404
Tabla 115. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social. ...	404
Tabla 116. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.	405
Tabla 117. La narración emociona intensamente al oyente.	406
Tabla 118. Ciertas emocionales disminuyen el interés del oyente.	407
Tabla 119. Existen sorpresas motivadoras.	408
Tabla 120. La narración se recuerda con facilidad.	408
Tabla 121. Las frases se han concebido para la narración se recuerde con facilidad.	409
Tabla 122. Las frases se han construido teniendo en cuenta la sonoridad de las palabras.	410
Tabla 123. Se han evitado expresiones vulgares.	411
Tabla 124. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.	412
Tabla 125. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	413
Tabla 126. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	414
Tabla 127. El contenido del guion es apto para la educación.	414
Tabla 128. Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.	415
Tabla 129. Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	416
Tabla 130. Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	417
Tabla 131. He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.	418
Tabla 132. He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.	418
Tabla 133. He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.	419
Tabla 134. He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.	420
Tabla 135. He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.	420
Tabla 136. He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.	421
Tabla 137. He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	422
Tabla 138. He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales. ...	422
Tabla 139. He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.	423
Tabla 140. . He evitado insertar música de fondo con voz cantada.	424

Tabla 141. He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor. .	424
Tabla 142. He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.....	425
Tabla 143. He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.....	426
Tabla 144. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	426
Tabla 145. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	427
Tabla 146. He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.....	428
Tabla 147. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.....	428
Tabla 148. He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.....	429
Tabla 149. He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	430
Tabla 150. .He evitado realizar saludos con referencias temporales.....	430
Tabla 151. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.....	431
Tabla 152. Correlaciones entre autoevaluaciones de guiones y selección musical.....	433
Tabla 153. Correlaciones entre autoevaluaciones de guiones y locución.....	436
Tabla 154. Revisión de los ítems del cuestionario de locución.....	439
Tabla 155. Revisión de los ítems de la escala de evaluación de guiones.....	442
Tabla 156. Revisión de los ítems del cuestionario de aspectos técnicos.....	443
Tabla 157. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems.....	444
Tabla 158. Varianza escala de guiones.....	447
Tabla 159. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones.....	448
Tabla 160. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones.....	448
Tabla 161. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones.....	450
Tabla 162. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones.....	450
Tabla 163. Varianza cuestionario autoevaluación locucional.....	452
Tabla 164. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución.....	453
Tabla 165. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución.....	454
Tabla 166. matriz de componentes rotados.....	454
Tabla 167. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial.....	455
Tabla 168. Varianza del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos.....	456
Tabla 169. Factores del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos.....	457
Tabla 170. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial.....	458
Tabla 171. Matriz de componentes rotados.....	459
Tabla 172. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial.....	459
Tabla 173. Caracterización de la población del segundo caso.....	468
Tabla 174. Experiencia en otras acciones formativas en línea.....	469
Tabla 175. Claridad en la formulación de los objetivos.	470
Tabla 176. Los objetivos consiguen trabajar los contenidos.....	470
Tabla 177. Agrado en el estudio de los contenidos de la unidad.....	471
Tabla 178. Utilidad de los contenidos para el desarrollo profesional.....	472
Tabla 179. Validez para la vida de los contenidos para el desarrollo profesional.....	472
Tabla 180. Claridad en el lenguaje de redacción de los contenidos.	474
Tabla 181. Agrado en la realización de actividades de la unidad.	474
Tabla 182. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.....	475
Tabla 183. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.....	476
Tabla 184. Utilidad de los foros para el aprendizaje.....	476
Tabla 185. Utilidad de las videoconferencias para el aprendizaje.	477
Tabla 186. Utilidad de la red social para interactuar y facilitar los aprendizajes.....	477

Tabla 187. Claridad con que las imágenes transmiten los mensajes.....	478
Tabla 188. Claridad con que los gráficos transmiten los mensajes.	479
Tabla 189. Claridad con que los videos transmiten los mensajes.	479
Tabla 190. Claridad con que los tutoriales escritos transmiten los mensajes.....	480
Tabla 191. Claridad con que los video-tutoriales transmiten los mensajes.	480
Tabla 192. Claridad con que audios transmiten los mensajes.....	481
Tabla 193. Valoración del tiempo programado para la unidad en función del trabajo propuesto.	482
Tabla 194. Valoración del tiempo programado para la unidad en función de los contenidos y actividades propuestos.	482
Tabla 195. Sensación de ajuste de los plazos de entrega de actividades previstos en función de su dificultad.....	483
Tabla 196. Facilidad de uso del campus virtual en la primera semana de uso.	484
Tabla 197. Facilidad de uso del campus virtual en la última semana de uso.	485
Tabla 198. Dificultad en el uso de los foros escritos.	485
Tabla 199. Dificultad en el uso de los video-foros.	486
Tabla 200. Dificultad en el uso de los audio-foros.....	487
Tabla 201. Dificultad en el uso de las videoconferencias.	488
Tabla 202. Dificultad en el uso de la mensajería interna.	488
Tabla 203. Dificultad en el uso del programa Audacity.....	489
Tabla 204. Utilidad del foro escrito para relacionarse con el equipo tutorial.	490
Tabla 205. Utilidad del video-foro para relacionarse con el equipo tutorial.	491
Tabla 206. Utilidad del audio-foro para relacionarse con el equipo tutorial.	491
Tabla 207. Utilidad de la videoconferencia para relacionarse con el equipo tutorial.	492
Tabla 208. Utilidad de la mensajería interna para relacionarse con el equipo tutorial.	493
Tabla 209. Utilidad de las redes sociales a para relacionarse con el equipo tutorial.	493
Tabla 210. Grado de motivación despertada por el equipo tutorial.....	494
Tabla 211. Grado de satisfacción con el tiempo de respuesta del equipo tutorial.	494
Tabla 212. Nivel de agrado con los comentarios valorativos del equipo tutorial.	495
Tabla 213. Grado de utilidad de las sugerencias realizadas por el equipo tutorial.	496
Tabla 214. Grado de satisfacción con el equipo de dirección-coordinación.....	496
Tabla 215. Grado de trabajo colaborativo con colegas.	497
Tabla 216. Beneficios para el aprendizaje del trabajo colaborativo con colegas.....	498
Tabla 217. Adecuación del tamaño de la fuente de texto para facilitar la legibilidad.	498
Tabla 218. Adecuación del color de la fuente y el fondo para facilitar la legibilidad.	499
Tabla 219. Adecuación de la organización de los materiales formativos para facilitar el aprendizaje.....	500
Tabla 220. Claridad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	500
Tabla 221. Precisión del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.....	501
Tabla 222. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	502
Tabla 223. Claridad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.	503
Tabla 224. Precisión del lenguaje usado en la redacción de las actividades.	503
Tabla 225. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.	504
Tabla 226. Facilidad para localizar recursos de aprendizaje.	505
Tabla 227. Grado de bienestar producido por la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos.....	505
Tabla 228. Grado de bienestar producido por haberse tenido en cuenta eventualidades y dificultades.....	506
Tabla 229. Grado de bienestar producido por el acompañamiento afectivo del equipo tutorial. ...	507
Tabla 230. Grado de bienestar producido por las videoconferencias grupales.	508
Tabla 231. Grado de bienestar producido por las videoconferencias individuales.	508
Tabla 232. Grado de bienestar por la buena predisposición de la comunidad ciber-formativa. ...	509
Tabla 233. Grado de bienestar producido por la organización curricular de la cada unidad.....	510
Tabla 234. Grado de bienestar producido por el clima de la comunidad ciber-formativa.....	511
Tabla 235. Grado de bienestar producido por la adecuación del trabajo al estilo de aprendizaje.	511

Tabla 236. Grado de bienestar producido por la posibilidad de expresar resultados mediante formatos no escritos.	512
Tabla 237. Grado de bienestar producido por el nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo.	513
Tabla 238. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el equipo docente.	514
Tabla 239. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el alumnado.	514
Tabla 240. Grado de bienestar producido por los materiales de audio artesanal elaborados.	515
Tabla 241. Grado de bienestar producido por la interacción en la red social	516
Tabla 242. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la ansiedad	517
Tabla 243. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la frustración.	517
Tabla 244. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la desgana.	518
Tabla 245. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por conseguir disfrute.	518
Tabla 246. Grado de bienestar producido por la realización de aprendizajes lúdicos.	519
Tabla 247. Grado de bienestar producido por mantener el estado de flujo.	520
Tabla 248. Grado de bienestar producido por la afectividad que ha envuelto a los a los procesos.	521
Tabla 249. Grado de bienestar producido por las innovaciones tecnológico-didácticas.	521
Tabla 250. Grado de bienestar producido por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a lo personal.	522
Tabla 251. Grado de bienestar producido por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a la actividad laboral.	523
Tabla 252. Cálculo de fiabilidad de loc cuestionario de evaluación de las unidades	524
Tabla 253. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.	525
Tabla 254. En la locución se mantiene un tono firme.	526
Tabla 255. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	527
Tabla 256. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.	528
Tabla 257. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	528
Tabla 258. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	529
Tabla 259. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	530
Tabla 260. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.	531
Tabla 261. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.	532
Tabla 262. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.	533
Tabla 263. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.	533
Tabla 264. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	534
Tabla 265. hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar.	535
Tabla 266. hábito de ensayar antes de locucionar.	535
Tabla 267. hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.	536
Tabla 268. ejercitación para conocer mejor la voz.	536
Tabla 269. estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.	536
Tabla 270. hábito de entrenar la voz realizando	537
Tabla 271. hábito de practicar el texto antes de	537
Tabla 272. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	538
Tabla 273. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.	538
Tabla 274. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.	539
Tabla 275. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.	540
Tabla 276. Hábito de locucionar gesticulando.	541
Tabla 277. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando.	541
Tabla 278. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.	542
Tabla 279. Creación de un ambiente confortable.	543
Tabla 280. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	543

Tabla 281. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	544
Tabla 282. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.	544
Tabla 283. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.	545
Tabla 284. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	546
Tabla 285. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.	547
Tabla 286. Datos sobre si las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.	547
Tabla 287. Datos sobre si las secuencias musicales que acompañan la locución han reforzado las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.	548
Tabla 288. Datos sobre si las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.	549
Tabla 289. Datos sobre si las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.	550
Tabla 290. Datos sobre si en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.	550
Tabla 291. Datos sobre si en la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.	551
Tabla 292. Guion basado en los intereses de la audiencia.	552
Tabla 293. Facilidad de comprensión del contenido del programa.	553
Tabla 294. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.	554
Tabla 295. Recuerdo de datos relevantes.	554
Tabla 296. Presencia de redundancias.	555
Tabla 297. Se contienen suficientes explicaciones.	556
Tabla 298. Se aleja del tema central.	557
Tabla 299. Existen situaciones confusas.	558
Tabla 300. Se citan las fuentes informativas clave.	559
Tabla 301. El ritmo de la narración es adecuado.	560
Tabla 302. El objetivo principal se intuye con facilidad.	561
Tabla 303. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.	561
Tabla 304. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	562
Tabla 305. Se plantean conclusiones claras.	563
Tabla 306. Se plantean conclusiones coherentes.	564
Tabla 307. Se proponen soluciones o alternativas.	565
Tabla 308. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.	566
Tabla 309. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.	567
Tabla 310. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.	568
Tabla 311. La narración motiva a fondo las conciencias.	569
Tabla 312. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.	570
Tabla 313. Ha tenido en cuenta la fuerza emocional.	571
Tabla 314. La narración emociona intensamente al oyente.	572
Tabla 315. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.	573
Tabla 316. Existen sorpresas motivadoras.	574
Tabla 317. La narración se recuerda con facilidad.	575
Tabla 318. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.	576
Tabla 319. Las frases se han construido comprobando la buena sonoridad de las palabras.	577
Tabla 320. Se han evitado expresiones vulgares.	577
Tabla 321. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.	578
Tabla 322. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	579
Tabla 323. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	580
Tabla 324. El contenido del guion es apto para la educación.	581
Tabla 325. Datos sobre porcentajes de evitación del hecho de que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.	582

Tabla 326. Datos sobre porcentajes de evitación de acercarse mucho al micrófono cuando se graba.	583
Tabla 327. Datos sobre porcentajes sobre el mantenerse siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	584
Tabla 328. Datos sobre evitación de que se graben los sonidos de la respiración.	584
Tabla 329. Datos sobre evitación de que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.	585
Tabla 330. Datos sobre evitación de ruidos parásitos procedentes del exterior.	586
Tabla 331. Datos sobre evitación de grabación de zumbidos y vibraciones.	586
Tabla 332. Datos sobre evitación de grabación de ruido del ventilador del computador/ordenador.	587
Tabla 333. Datos sobre evitación de grabaciones.	588
Tabla 334 _ Datos sobre nivelación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	588
Tabla 335. Datos sobre evitación de la aparición de cortes repentinos al insertar música.	589
Tabla 336. Datos sobre la evitación de inserciones de fragmentos musicales para separar las secciones del programa de duración superior a 8 segundos.	589
Tabla 337. Datos sobre evitación de la inserción de música de fondo con voz cantada.	590
Tabla 338. Datos sobre la consecución de que la música de fondo no tape la voz del locutor.	591
Tabla 339. Datos sobre consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	591
Tabla 340. Datos sobre nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas.	592
Tabla 341. Datos sobre haber conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	593
Tabla 342. Datos sobre el uso programas de edición para	593
Tabla 343. Datos sobre la consecución de que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	594
Tabla 344. Datos sobre evitación de la escucha de baches o silencios no planeados en el guion.	594
Tabla 345. Datos sobre evitación de pronunciación de muletillas durante la locución del programa.	595
Tabla 346. Datos sobre evitación de expresiones vulgares durante la locución del programa.	596
Tabla 347. Datos sobre evitación de la realización de saludos con referencias temporales.	596
Tabla 348. Datos sobre evitación de incluir despedidas con referencias temporales.	597
Tabla 349. Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de evaluación de guiones.	598
Tabla 350. Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical.	601
Tabla 351. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems	604
Tabla 352. Varianza total	608
Tabla 353. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones	608
Tabla 354. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones	609
Tabla 355. Varianza total	612
Tabla 356. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución	612
Tabla 357. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución.	613
Tabla 358. Varianza total	615
Tabla 359. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de los aspectos técnicos	616
Tabla 360. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos.	616
Tabla 361. Variables sociodemográficas de los participantes del tercer caso.	623
Tabla 362. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.	629

Tabla 363. En la locución se mantiene un tono firme.....	629
Tabla 364. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	630
Tabla 365. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.	631
Tabla 366. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	631
Tabla 367. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	632
Tabla 368. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	633
Tabla 369. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.	634
Tabla 370. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.	634
Tabla 371. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.	635
Tabla 372. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.	636
Tabla 373. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	637
Tabla 374. Hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar.	638
Tabla 375. Hábito de ensayar antes de locucionar.	638
Tabla 376. Hábito de escuchar la grabación derivada.	639
Tabla 377. Ejercitación para conocer mejor la voz.	640
Tabla 378. Mejora del estilo de locución al controlar.	640
Tabla 379. Hábito de entrenar la voz realizando.	641
Tabla 380. Hábito de entrenar la voz.	641
Tabla 381. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	642
Tabla 382. . Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.	642
Tabla 383. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.	643
Tabla 384. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.	644
Tabla 385. Hábito de locucionar gesticulando.	645
Tabla 386. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando.	645
Tabla 387. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.	646
Tabla 388. Creación de un ambiente confortable.	647
Tabla 389. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	647
Tabla 390. Tabla nº ____ . Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	648
Tabla 391. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.	649
Tabla 392. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.	649
Tabla 393. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	650
Tabla 394. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.	651
Tabla 395. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.	652
Tabla 396. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.	653
Tabla 397. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.	654
Tabla 398. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.	655
Tabla 399. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.	656
Tabla 400. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.	656
Tabla 401. Guion basado en los intereses de la audiencia.	657
Tabla 402. Facilidad de comprensión del contenido del programa.	658
Tabla 403. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.	659
Tabla 404. Recuerdo de datos relevantes.	660
Tabla 405. Presencia de repeticiones.	660
Tabla 406. Se contienen suficientes explicaciones.	661

Tabla 407. Se aleja del tema central.	662
Tabla 408. Existen situaciones confusas.	663
Tabla 409. Se citan las fuentes informativas clave.....	664
Tabla 410. El ritmo de la narración es adecuado.	665
Tabla 411. El objetivo principal se intuye con facilidad.....	665
Tabla 412. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.	666
Tabla 413. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	667
Tabla 414. Se plantean conclusiones claras.	668
Tabla 415. Se plantean conclusiones coherentes.	668
Tabla 416. Se proponen soluciones o alternativas.	669
Tabla 417. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.	670
Tabla 418. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.....	671
Tabla 419. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.	671
Tabla 420. La narración motiva a fondo las conciencias.	672
Tabla 421. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.	673
Tabla 422. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.....	674
Tabla 423. La narración emociona intensamente al oyente.....	674
Tabla 424. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.	675
Tabla 425. Existen sorpresas motivadoras.	676
Tabla 426. La narración se recuerda con facilidad.....	677
Tabla 427. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.	677
Tabla 428. Las frases se han construido comprobando la buena sonoridad de las palabras.	678
Tabla 429. Se han evitado expresiones vulgares.	679
Tabla 430. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.....	680
Tabla 431. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	680
Tabla 432. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	681
Tabla 433. El contenido del guion es apto para la educación.....	682
Tabla 434. Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire..	683
Tabla 435. Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	683
Tabla 436. Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	684
Tabla 437. He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.	685
Tabla 438. He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.....	685
Tabla 439. He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.	686
Tabla 440. He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.	687
Tabla 441. He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.	687
Tabla 442. He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.....	688
Tabla 443. He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.....	689
Tabla 444. He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales....	689
Tabla 445. He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.	690
Tabla 446. He evitado insertar música de fondo con voz cantada.	691
Tabla 447. He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.	691
Tabla 448. He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.....	692
Tabla 449. He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.	693
Tabla 450. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	693
Tabla 451. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	694
Tabla 452. He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	695
Tabla 453. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.....	695
Tabla 454. He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.....	696

Tabla 455. He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	697
Tabla 456. He evitado realizar saludos con referencias temporales.	697
Tabla 457. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.	698
Tabla 458. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems	699
Tabla 459. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de aspectos técnicos y locuciones.	702
Tabla 460. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de guiones y locuciones.....	703
Tabla 461. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de selección musical y locuciones.	704
Tabla 462. Varianza total	706
Tabla 463. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones	707
Tabla 464. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones.....	708
Tabla 465. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones.....	709
Tabla 466. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones	710
Tabla 467. Varianza total	712
Tabla 468. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución	713
Tabla 469. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución	714
Tabla 470. Varianza total	716
Tabla 471. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de los aspectos técnicos	717
Tabla 472. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	718
Tabla 473. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	719
Tabla 474. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos	719
Tabla 475. Tabla comparada de hallazgos de las cofrrelaciones	762

Índice de figuras

Fig. 1. Evolución del crecimiento de emisoras universitarias de Colombia convencionales y web.	4
Fig. 2. Esquema general de la investigación.....	9
Fig. 3. Síntesis de las líneas y compromisos de acción contenidos en la Declaración sobre Educación para los Medios	49
Fig. 4. Página principal de la Red Europea de Educación en Medios.....	68
Fig. 5. Página principal del congreso europeo de educación en medios.	69
Fig. 6. Imagen alegórica de una escuela de formación de comunicadores radiofónicos	74
Fig. 7 Página principal de UNAOC	76
Fig. 8. Captura de pantalla de la web especializada en Media Literacy de la Alianza de Civilizaciones de la ONU.....	76
Fig. 9. Evolución cronológica de la web 1.0 a la web 2.0	87
Fig. 10. Evolución prospectiva, y un tanto polémica, de la Web 1.0 a la 4.0	88
Fig. 11. Página principal de una empresa que ofrece la posibilidad de montar una emisora de radio por internet sin costos iniciales.....	93
Fig. 12. Características socio-educativas de la comunicación popular	110
Fig. 13. Características esenciales de las Radios Comunitarias	116
Fig. 14. Panorama cíclico de la radio educativa actual.....	130
Fig. 15. Misiones de la radio universitaria.....	172
Fig. 16. Nube de palabras clave que conceptualizan la radio universitaria en la actualidad.....	176
Fig. 17. Objetivos de la radio universitaria	178
Fig. 18. Fortalezas estructurales y operativas de las emisoras de radios universitarias.....	183
Fig. 19. Debilidades estructurales y operativas de las radios universitarias.....	185
Fig. 20. Evolución de la radio universitaria.	188
Fig. 21. Logotipos de las dos emisoras que dentro del modelo voluntarista auspician la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral y que emiten por internet desde Universidades de Colombia y España.....	192
Fig. 22. Algunos modelos de radios universitarias.	195
Fig. 23. Organigrama de Radio UNAM.	214
Fig. 24. Modelos y submodelos de programación de contenidos según Villanueva, 2012	231
Fig. 25. Modelos de programación de las emisoras mexicanas. Propuestos por Berlín, 2000. ..	232
Fig. 26. Modelos de programación de las emisoras universitarias españolas Propuestos por Marta y Segura, 2012	233
Fig. 27. Temáticas comunes en las emisoras de las radios universitarias españolas. Propuestas por Marta y Segura, 2012.....	234
Fig. 28. Parrilla de Programación de la radio de la Universidad de Colima (México)	238
Fig. 29. Principios de la gestión de la calidad según las normas ISO 9000.	242
Fig. 30. Árbol de la calidad ISO	243
Fig. 31. Aplicación de la gestión de calidad de emisoras de radio con la norma ISO 9001.	244
Fig. 32. Esquema de aplicación de la gestión de calidad de emisoras de radio con la norma ISO. 9004.	245
Fig. 33. Mapa general del modelo para el diagnóstico de la calidad de la radio, basado en el Compromiso Social en Radiodifusión (CSR)	247
Fig. 34. Secuencia de instituciones universitarias y emisoras que vertebran los tres casos que componen el diseño de investigación.	259
Fig. 35. Logo de las dos emisoras universitarias que participaron en la experiencia	264
Fig. 36. Líneas que aglutinan las semejanzas curriculares y organizativas previstas en los tres casos que conforman la investigación.	266
Fig. 37. _ Semejanzas de diseño y uso de la batería de instrumentos de evaluación en los tres casos que conforman la investigación.	267
Fig. 38. Especificidades surgidas en el diseño y desarrollo del programa	268
Fig. 39. Evolución del trabajo colaborativo-curricular en Affective eLearning +.....	290
Fig. 40. . Vertebración transdisciplinar del trabajo colaborativo disciplinar presencial y en línea del Grupo Internacional de Investigación TEIS.....	291

Fig. 41. Interacción ecléctica de enfoques psicopedagógicos en Affective eLearning +	293
Fig. 42. Señas de identidad didáctica del modelo Affective eLearning +	294
Fig. 43. Decisiones metodológicas identitarias de Affective eLearning +	294
Fig. 44. Logotipo del modelo de formación que promueve la escuela en línea de radio digital...	295
Fig. 45. Estrategia de guionización horizontal de narrativas en forma de abanico. Gráfico inspirado en los materiales didácticos del curso de formación de Tutores “humanizadores y afectivos del Grupo de Investigación TEIS en su modelo Affective eLearning+.	299
Fig. 46. Códigos y recursos expresivos que hemos combinado al elaborar el guion de las pantallas formativas hipermedia de la Escuela de Radio.	300
Fig. 47. Páginas de entrada a los campus virtuales donde está instalada la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.	300
Fig. 48. Capturas de pantallas de la unidad sobre la esencia tecnológica de la radio.	302
Fig. 49. Capturas de pantallas de la unidad sobre locución.	304
Fig. 50. Capturas de pantallas de la unidad sobre selección musical.	307
Fig. 51. Capturas de pantallas de la unidad sobre elaboración del guión.	309
Fig. 52. Capturas de pantallas de la unidad sobre la galaxia de la radio	311
Fig. 53. Captura de pantalla de los distintos cursos (ediciones) de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital alojados en el sistema Moodle de Lasallista Virtual.....	311
Fig. 54. Captura de pantalla del cuestionario de evaluación de las unidades, el campus virtual y la tutoría	314
Fig. 55. Batería de instrumentos de evaluación de la Escuela de Radio.....	315
Fig. 56. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de las locuciones.	317
Fig. 57. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación de la selección musical.	319
Fig. 58. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de guiones.	321
Fig. 59. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de aspectos técnicos.	322
Fig. 60. Cabecera del Grupo Radio digital y acercamiento entre pueblos.....	356
Fig. 61. Sexo de los participantes en la I edición de la EIRD.....	357
Fig. 62. Mayor titulación obtenida por los participantes en la EIRD.	358
Fig. 63. Distribución de edades	358
Fig. 64. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.	360
Fig. 65. En la locución se mantiene un tono firme.	361
Fig. 66. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	361
Fig. 67. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta	362
Fig. 68. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	362
Fig. 69. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	363
Fig. 70. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda..	364
Fig. 71. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional	365
Fig. 72. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.....	365
Fig. 73. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.....	366
Fig. 74. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación	367
Fig. 75. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	368
Fig. 77. Se ensaya ante un espejo la locución.	369
Fig. 76. Se suele calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución.	369
Fig. 79. Hacer ejercicios ayuda a aprender a conocer mejor las posibilidades de la voz.....	370
Fig. 78. Tras ensayar la locución grabada se reconocen errores y se corrigen.....	370
Fig. 80. Ejercitar una correcta locución educa la voz.	371
Fig. 81. Controlar las inflexiones finales de la voz, mejora el estilo de locución	372
Fig. 82. La realización de ejercicios de entonación entrena al locutor/a.	372
Fig. 83. Es conveniente practicar el texto antes de realizar la locución.	373
Fig. 84. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	374

Fig. 85. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.....	374
Fig. 86. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.	375
Fig. 87. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.	376
Fig. 88. Al hacer la locución ha de gesticularse para conseguir que la voz adquiera mayor expresividad.	376
Fig. 89. Al hacer la locución ha de aumentarse la emotividad gesticulándose con brazos y rostro.	377
Fig. 90. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio. ...	378
Fig. 91. Ambiente confortable al graba locuciones.....	378
Fig. 92. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	379
Fig. 93. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	380
Fig. 94. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.....	381
Fig. 95. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.....	381
Fig. 96. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	382
Fig. 97. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico que se elabora. ...	383
Fig. 98. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.	384
Fig. 99. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.....	385
Fig. 100. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.....	385
Fig. 101. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.....	386
Fig. 102. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.....	387
Fig. 103. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.....	387
Fig. 104. Interés de la temática tratada	388
Fig. 105. Facilidad de comprensión el contenido del programa.....	389
Fig. 107, Guion basado en los intereses de la audiencia.	390
Fig. 106. Relevancia del contenido del guion para la audiencia	390
Fig. 108. Inexistencia de saltos bruscos n la narración	391
Fig. 109. Recuerdo de datos relevantes.	392
Fig. 110. Presencia de redundancias.	393
Fig. 111. Se contienen suficientes explicaciones.	394
Fig. 112. Se aleja del tema central.	394
Fig. 113. Existen situaciones confusas.	395
Fig. 114. Se citan las fuentes informativas clave.	396
Fig. 115. El ritmo de la narración es adecuado.	396
Fig. 116. El objetivo principal se intuye con facilidad.	397
Fig. 117. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.....	398
Fig. 118. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	399
Fig. 119. Se plantean conclusiones claras.....	399
Fig. 120. Se plantean conclusiones coherentes.....	400
Fig. 121. Se proponen soluciones o alternativas.....	401
Fig. 122. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.....	402
Fig. 123. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.	402
Fig. 124. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.....	403
Fig. 125. La narración motiva a fondo las conciencias.....	404
Fig. 126. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.....	405
Fig. 127. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.	405
Fig. 128. La narración emociona intensamente al oyente.	406

Fig. 129. Ciertas emocionales disminuyen el interés del oyente.....	407
Fig. 130. Existen sorpresas motivadoras.	408
Fig. 131. La narración se recuerda con facilidad.....	409
Fig. 132. Las frases se han concebido para la narración se recuerde con facilidad.....	410
Fig. 133. Las frases se han construido teniendo en cuenta la sonoridad de las palabras.	411
Fig. 134. Se han evitado expresiones vulgares.....	412
Fig. 135. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.	412
Fig. 136. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	413
Fig. 137. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	414
Fig. 138. El contenido del guion es apto para la educación.....	415
Fig. 139. Evitación de ruidos de golpes de aire al grabar.	416
Fig. 140. Evitación de acercamiento excesivo del micrófono.....	416
Fig. 141. Mantenimiento de la misma distancia al micrófono al grabar.	417
Fig. 142. Evitación en la grabación de los sonidos e la respiración.	418
Fig. 143. Evitación de la grabación del chasquido del paso de las hojas.	419
Fig. 144. Evitación de la grabación de ruidos parásitos.....	419
Fig. 145. Evitación de la grabación de zumbidos y vibraciones.	420
Fig. 146. Evitación de la grabación de ruido ventilador del computador.	421
Fig. 147. Evitación de la grabación con micrófonos de baja calidad.	421
Fig. 148. Igualación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	422
Fig. 149. Evitación de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.....	423
Fig. 150. Evitación del hecho de que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.	423
Fig. 151. Evitación de uso de música con letra y voz cantada.....	424
Fig. 152. Evitación de que la música de fondo tape la voz.	425
Fig. 153. Consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.....	425
Fig. 154. Consecución de la nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.	426
Fig. 155. Consecución de que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.....	427
Fig. 156. Se han usado programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.	427
Fig. 157. Se ha conseguido que conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	428
Fig. 158. Se ha evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.	429
Fig. 159. Se ha evitado que se pronuncien muletillas durante la locución del programa.	429
Fig. 160. Se ha evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.....	430
Fig. 161. Se ha evitado realizar saludos con referencias temporales.	431
Fig. 162. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.....	431
Fig. 163. Sexo de los participantes en la I edición de la EIRD.....	466
Fig. 164. Mayor titulación obtenida por los participantes en la EIRD.	466
Fig. 165. Distribución de edades	467
Fig. 166. Experiencia en otras acciones formativas en línea	469
Fig. 167. Claridad en la formulación de los objetivos.	470
Fig. 168. Los objetivos consiguen trabajar los contenidos.....	470
Fig. 169. Agrado en el estudio de los contenidos de la unidad.	471
Fig. 170. Utilidad de los contenidos para el desarrollo profesional	472
Fig. 171. Validez para la vida de los contenidos para el desarrollo profesional.....	473
Fig. 172. Claridad en el lenguaje de redacción de los contenidos.	474
Fig. 173. Agrado en la realización de actividades de la unidad.	474
Fig. 174. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.	475
Fig. 175. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.	476
Fig. 176. Utilidad de los foros para el aprendizaje.....	476
Fig. 177. Utilidad de las videoconferencias para el aprendizaje.	477
Fig. 178. Utilidad de la red social para interactuar y facilitar los aprendizajes.....	478

Fig. 179. Claridad con que las imágenes transmiten los mensajes.	478
Fig. 180. Claridad con que los gráficos transmiten los mensajes.	479
Fig. 181. Claridad con que los videos transmiten los mensajes.	479
Fig. 182. Claridad con que los tutoriales escritos transmiten los mensajes.	480
Fig. 183. Claridad con que los video-tutoriales transmiten los mensajes.	481
Fig. 184. Claridad con que los audios transmiten los mensajes.	481
Fig. 185. Valoración del tiempo programado para la unidad en función del trabajo	482
Fig. 186. Valoración del tiempo programado para la unidad en función de los contenidos y actividades propuestos.	483
Fig. 187. Sensación de ajuste de los plazos de entrega de actividades previstos en función de su dificultad.	484
Fig. 188. Facilidad de uso del campus virtual en la primera semana de uso.	484
Fig. 189. Facilidad de uso del campus virtual en la última semana de uso.	485
Fig. 190. Dificultad en el uso de los foros escritos.	486
Fig. 191. Dificultad en el uso de los video-foros.	486
Fig. 192. Dificultad en el uso de los audio-foros.	487
Fig. 193. Dificultad en el uso de las videoconferencias.	488
Fig. 194. Dificultad en el uso de la mensajería interna.	489
Fig. 195. Dificultad en el uso del programa Audacity.	489
Fig. 196. Utilidad del foro escrito para relacionarse con el equipo tutorial.	490
Fig. 197. Utilidad del video-foro para relacionarse con el equipo tutorial.	491
Fig. 198. Utilidad del audio-foro para relacionarse con el equipo tutorial.	492
Fig. 199. Utilidad del videoconferencia para relacionarse con el equipo tutorial.	492
Fig. 200. Utilidad de la mensajería interna para relacionarse con el equipo tutorial.	493
Fig. 201. Utilidad de las redes sociales para relacionarse con el equipo tutorial.	493
Fig. 202. Grado de motivación despertada por el equipo tutorial.	494
Fig. 203. Grado de satisfacción con el tiempo de respuesta del equipo tutorial.	495
Fig. 204. Nivel de agrado con los comentarios valorativos del equipo tutorial.	495
Fig. 205. Grado de utilidad de las sugerencias realizadas por el equipo tutorial.	496
Fig. 206. Grado de satisfacción con el equipo de dirección-coordinación.	497
Fig. 207. Grado de trabajo colaborativo con colegas.	497
Fig. 208. Beneficios para el aprendizaje del trabajo colaborativo con colegas.	498
Fig. 209. Adecuación del tamaño de la fuente de texto para facilitar la legibilidad.	499
Fig. 210. Adecuación del color de la fuente y el fondo para facilitar la legibilidad.	499
Fig. 211. Adecuación de la organización de los materiales formativos para facilitar el aprendizaje.	500
Fig. 212. Claridad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	501
Fig. 213. Precisión del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	501
Fig. 214. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	502
Fig. 215. Claridad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.	503
Fig. 216. Precisión del lenguaje usado en la redacción de las actividades.	503
Fig. 217. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.	504
Fig. 218. Facilidad para localizar recursos de aprendizaje.	505
Fig. 219. Grado de bienestar producido por la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos.	506
Fig. 221. Grado de bienestar producido por el acompañamiento afectivo del equipo tutorial.	507
Fig. 220. Grado de bienestar producido por haberse tenido en cuenta eventualidades y dificultades.	507
Fig. 222. Grado de bienestar producido por las videoconferencias grupales.	508
Fig. 223. Grado de bienestar producido por las videoconferencias individuales.	509
Fig. 224. Grado de bienestar por la buena predisposición de la comunidad ciber-formativa.	510
Fig. 225. Grado de bienestar producido por la organización curricular de la cada unidad.	510
Fig. 226. Grado de bienestar producido por el clima de la comunidad ciber-formativa.	511
Fig. 227. Grado de bienestar producido por la adecuación del trabajo al estilo de aprendizaje.	512
Fig. 228. Grado de bienestar producido por la posibilidad de expresar resultados mediante formatos no escritos.	513

Fig. 229. Grado de bienestar producido por el nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo.....	513
Fig. 230. Grado de bienestar por las relaciones ciber-personales con el equipo docente.	514
Fig. 231. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el alumnado.	515
Fig. 232. Grado de bienestar producido por los materiales de audio artesanal elaborados.....	516
Fig. 233. Grado de bienestar producido por la interacción en la red social.	516
Fig. 234. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la ansiedad.	517
Fig. 235. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la frustración.	517
Fig. 236. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la desganancia.	518
Fig. 237. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por conseguir disfrute.	518
Fig. 238. Grado de bienestar producido por la realización de aprendizajes lúdicos.	520
Fig. 239. Grado de bienestar producido por mantener el estado de flujo.	520
Fig. 240. Grado de bienestar producido por la afectividad que ha envuelto a los a los procesos.	521
Fig. 241. Grado de bienestar producido por las innovaciones tecnológico-didácticas.	522
Fig. 242. Grado de bienestar por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a lo personal.	523
Fig. 243. Grado de bienestar por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a la actividad laboral.....	523
Fig. 244. adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.....	526
Fig. 245. En la locución se mantiene un tono firme.	526
Fig. 246. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	527
Fig. 247. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	528
Fig. 248. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	529
Fig. 249. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	529
Fig. 250. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	530
Fig. 251. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.	531
Fig. 252. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.....	532
Fig. 253. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.....	533
Fig. 254. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.	534
Fig. 255. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	534
Fig. 256. hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar	535
Fig. 257. hábito de ensayar antes de locucionar.	535
Fig. 258. hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.	536
Fig. 259. ejercitación para conocer mejor la voz.	536
Fig. 260. estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.	536
Fig. 261. hábito de entrenar la voz realizando	537
Fig. 262. hábito de practicar el texto antes de locucionarlo.	537
Fig. 263. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	538
Fig. 264. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.	539
Fig. 265. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.....	539
Fig. 266. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.	540
Fig. 267. Hábito de locucionar gesticulando	541
Fig. 268. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando.....	541
Fig. 269. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.	542
Fig. 271. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	543
Fig. 270. Creación de un ambiente confortable al grabar las locuciones	543
Fig. 272. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	544
Fig. 273. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.....	545
Fig. 274. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.....	545

Fig. 275. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	546
Fig. 276. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.	547
Fig. 277. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.	548
Fig. 278. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.	548
Fig. 279. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.	549
Fig. 280. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.	550
Fig. 281. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.	551
Fig. 282. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.	551
Fig. 283. Guion basado en los intereses de la audiencia.	552
Fig. 284. Facilidad de comprensión el contenido del programa.	553
Fig. 285. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.	554
Fig. 286. Recuerdo de datos relevantes.	555
Fig. 287. Presencia de redundancias.	555
Fig. 288. Se contienen suficientes explicaciones.	556
Fig. 289. Se aleja del tema central.	557
Fig. 290. Existen situaciones confusas.	558
Fig. 291. Se citan las fuentes informativas clave.	559
Fig. 292. El ritmo de la narración es adecuado.	560
Fig. 293. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.	562
Fig. 294. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	563
Fig. 295. Se plantean conclusiones claras.	564
Fig. 296. Se plantean conclusiones coherentes.	565
Fig. 297. Se proponen soluciones o alternativas.	566
Fig. 298. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.	567
Fig. 299. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.	568
Fig. 300. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.	569
Fig. 301. La narración motiva a fondo las conciencias.	569
Fig. 302. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.	570
Fig. 303. Ha tenido en cuenta la fuerza emocional	571
Fig. 304. La narración emociona intensamente al oyente.	572
Fig. 305. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.	573
Fig. 306. Existen sorpresas motivadoras.	574
Fig. 307. La narración se recuerda con facilidad.	575
Fig. 308. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.	576
Fig. 309. Las frases se han construido comprobando la buena la sonoridad de las palabras.	577
Fig. 310. Se han evitado expresiones vulgares.	578
Fig. 311. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.	579
Fig. 312. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	580
Fig. 313. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	581
Fig. 314. El contenido del guion es apto para la educación.	582
Fig. 315. Porcentajes de evitación del hecho de que se escuchen los ruidos producidos por golpes de aire	583
Fig. 316. Porcentajes de evitación de acercarse mucho al micrófono cuando se graba.	583
Fig. 317. Porcentajes sobre el mantenerse siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen	584
Fig. 318. Porcentajes de evitación de que se graben los sonidos de la respiración.	585

Fig. 319. Porcentajes de evitación de que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.	585
Fig. 320. Porcentajes de evitación de ruidos parásitos procedentes del exterior.	586
Fig. 321. Porcentajes de evitación de grabación de zumbidos y vibraciones.	587
Fig. 322. Porcentajes de evitación de grabación de ruido del ventilador del computador/ordenador.	587
Fig. 324. Porcentajes de nivelación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	588
Fig. 323. Datos sobre evitación de grabaciones.	588
Fig. 325. Porcentajes de evitación de la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.	589
Fig. 327. Porcentajes de evitación de la inserción de música de fondo con voz cantada.	590
Fig. 326. Porcentajes de evitación de inserciones de fragmentos musicales para separar las secciones del programa de duración superior a 8 segundos.	590
Fig. 328. Porcentajes de consecución de que la música de fondo no tape la voz del locutor.	591
Fig. 329. Porcentajes de consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	592
Fig. 330. Porcentajes de nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas.	592
Fig. 331. Porcentajes de consecución de un mismo volumen.	593
Fig. 332. Datos sobre el uso programas de edición para	593
Fig. 333. Porcentajes de la consecución de que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	594
Fig. 334. Porcentajes de evitación de la escucha de baches o silencios no planeados.	595
Fig. 335. Porcentajes evitación de pronunciación de muletillas durante la locución del programa.	595
Fig. 336. Porcentajes de evitación de expresiones vulgares durante la locución del programa.	596
Fig. 337. Porcentajes de evitación de la realización de saludos con referencias temporales	597
Fig. 338. Porcentajes de evitación de incluir despedidas con referencias temporales.	597
Fig. 339. Página principal del Campus Virtual experimental de la Corporación Universitaria Lasallista.	620
Fig. 340. Sexo de los participantes en la I edición de la III ed. EIRD.	622
Fig. 341. Distribución de edades	622
Fig. 342. Página principal de la web de Conexión Lasallista	624
Fig. 343. Captura de pantalla de este primer foro sobre ventajas de la radio web.	626
Fig. 344. Captura de pantalla de este segundo foro sobre emociones despertadas por los descubrimientos sobre la historia de la radio.	626
Fig. 345. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.	629
Fig. 346. En la locución se mantiene un tono firme.	630
Fig. 347. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.	630
Fig. 348. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.	631
Fig. 349. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.	632
Fig. 350. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.	632
Fig. 351. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	633
Fig. 352. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.	634
Fig. 353. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.	635
Fig. 354. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.	635
Fig. 355. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.	636
Fig. 356. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.	637
Fig. 357. Suelo calentar las cuerdas vocales antes de locucionar	638
Fig. 358. Hábito de ensayar antes de locucionar.	638
Fig. 359. Hábito de escuchar la grabación derivada.	639
Fig. 360. Ejercitación para conocer mejor la voz.	640
Fig. 361. Mejora del estilo de locución al controlar.	640
Fig. 362. Hábito de entrenar la voz realizando	641

Fig. 363. Hábito de entrenar la voz.....	641
Fig. 364. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.	642
Fig. 365. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.....	643
Fig. 366. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz. ...	643
Fig. 367. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.	644
Fig. 369. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando	645
Fig. 368. Hábito de locucionar gesticulando	645
Fig. 370. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio. .	646
Fig. 371. Creación de un ambiente confortable.....	646
Fig. 372. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.	647
Fig. 373. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.	648
Fig. 374. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.....	649
Fig. 375. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.....	650
Fig. 376 1. . Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.	651
Fig. 377 1. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.	652
Fig. 378 1. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.	653
Fig. 378 2. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.....	654
Fig. 378 3. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.....	655
Fig. 378 4. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.....	655
Fig. 378 5. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.	656
Fig. 378 6. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.....	657
Fig. 379 1. Guion basado en los intereses de la audiencia.	658
Fig. 379 2. Facilidad de comprensión el contenido del programa.....	658
Fig. 379 3. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.	659
Fig. 379 4. Recuerdo de datos relevantes.	660
Fig. 379 5. Presencia de repeticiones.....	661
Fig. 379 6. Se contienen suficientes explicaciones.	662
Fig. 379 7. Se aleja del tema central.	662
Fig. 379 8. Existen situaciones confusas.	663
Fig. 379 9. Se citan las fuentes informativas clave.	664
Fig. 379 10. El ritmo de la narración es adecuado.	665
Fig. 379 11. El objetivo principal se intuye con facilidad.....	666
Fig. 379 12. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.	666
Fig. 379 13. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.	667
Fig. 379 14. Se plantean conclusiones claras.....	668
Fig. 379 15. Se plantean conclusiones coherentes.	669
Fig. 379 16. Se proponen soluciones o alternativas.....	669
Fig. 379 17. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.....	670
Fig. 379 18. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.	671
Fig. 379 19. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.....	672
Fig. 379 20. La narración motiva a fondo las conciencias.	672
Fig. 379 21. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social. .	673
Fig. 379 22. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.	674
Fig. 379 23. La narración emociona intensamente al oyente.	675
Fig. 379 24. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.....	675

Fig. 379 25. Existen sorpresas motivadoras.	676
Fig. 379 26. La narración se recuerda con facilidad.	677
Fig. 379 27. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.	678
Fig. 379 28. Las frases se han construido comprobando la buena la sonoridad de las palabras.	678
Fig. 379 29. Se han evitado expresiones vulgares.	679
Fig. 379 30. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.	680
Fig. 379 31. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.	681
Fig. 379 32. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.	681
Fig. 379 33. El contenido del guion es apto para la educación.	682
Fig. 380 1. Evitación de ruidos de golpes de aire al grabar.	683
Fig. 380 2. Evitación de acercamiento excesivo del micrófono.	684
Fig. 380 3. Mantenimiento de la misma distancia al micrófono al grabar.	684
Fig. 380 4. Evitación en la grabación de los sonidos e la respiración.	685
Fig. 380 5. Evitación de la grabación del chasquido del paso de las hojas.	686
Fig. 380 6. Evitación de la grabación de ruidos parásitos.	686
Fig. 380 7. Evitación de la grabación de zumbidos y vibraciones.	687
Fig. 380 8. Evitación de la grabación de ruido ventilador del computador.	688
Fig. 380 9. Evitación de la grabación con micrófonos de baja calidad.	688
Fig. 380 10. Igualación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	689
Fig. 380 11. Evitación de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.	690
Fig. 380 12. Evitación del hecho de que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.	690
Fig. 380 13. Evitación de uso de música con letra y voz cantada.	691
Fig. 380 14. Evitación de que la música de fondo tape la voz.	692
Fig. 380 15. Consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	692
Fig. 380 16. Consecución de la nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.	693
Fig. 380 17. Consecución de que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	694
Fig. 380 18. Se han usado programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.	694
Fig. 380 19. Se ha conseguido que conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	695
Fig. 380 20. Se ha evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.	696
Fig. 380 21. Se ha evitado que se pronuncien muletillas durante la locución del programa.	696
Fig. 380 22. Se ha evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	697
Fig. 380 23. Se ha evitado realizar saludos con referencias temporales.	698
Fig. 380 24. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.	698
Fig. 381 1. Tipos de triangulación de datos.	727
Fig. 382 1. Abanico relacional de la dimensión locución-emoción.	767
Fig. 382 2. Organigrama relacional de la dimensión modulación sonora, volumen y ritmo en la locución.	769
Fig. 382 3. Despliegue relacional de la dimensión valor informativo, formativo y social.	773
Fig. 382 4. Abanico relacional de la dimensión educación de la voz y estilo de locución.	777
Fig. 382 5. Dúo relacional de la dimensión dominio de la pronunciación, vocalización y entonación en la locución.	779
Fig. 382 6. Tándem relacional de la dimensión en la locución.	780

Capítulo 1

Contextualización de la investigación

1. Introducción

Tal como hemos avanzado en la presentación de esta tesis doctoral, la expansión del fenómeno de la transmisión de radio a través de internet, gracias a la sustancial disminución de costos económicos necesarios para emitir radio en esta modalidad, frente a los elevados costos que ha venido suponiendo la puesta en marcha de emisoras de radio convencionales, ha hecho que las iniciativas de creación de radios populares de naturaleza comunitaria y educativa (y por ende universitaria), se estén multiplicando exponencialmente en los últimos años.

Pero para que estas nuevas emisoras, y aquellas ya existentes que en ocasiones han sufrido crisis e incluso interrupciones en sus emisiones, puedan nacer y consolidarse en el tiempo, no solamente son necesarios liderazgos personales y distribuidos que las alienten e impulsen, es también imprescindible que cada emisora, o en su caso ciertas agencias especializadas en ello, conformen programas de formación de voluntarios amantes de la radiofonía, que como consecuencia de ello, nutran sus rejillas de programación año tras año, evitando discontinuidades de emisión y “desfallecimientos”, que pongan en peligro tan valiosas y filantrópicas iniciativas, nacidas del corazón de la misma sociedad civil organizada.

Precisamente la experiencia que hemos podido acumular ejerciendo liderazgos fundacionales en emisoras comunitarias y universitarias, nos han reforzado la urgente necesidad y oportunidad de crear estas instancias especializadas en la formación de comunicadores radiofónicos noveles, que surgidos desde el seno de las comunidades, mantengan viva la llama de la comunicación popular en estas emisoras, consiguiendo además, que adquieran las cotas de calidad que por dignidad y justicia merecen.

2. Contexto de la investigación

En el siglo pasado, la tradición de las radios universitarias ha ido unida a los sistemas de producción caracterizados por la existencia de un flujo vertical de toma de decisiones.

Una gran parte de las emisoras universitarias han tenido y siguen teniendo carácter institucional, lo que ha implicado la fijación de directrices y objetivos desde los órganos rectores de las universidades y directivos de dichas emisoras.

Informar, debatir y entretener han sido por este orden las funciones que han venido realizando. Las comunidades universitarias solo han tenido acceso a esas emisoras por invitación de quienes planean la parrilla de programación. En el mejor de los casos se han adjudicado programas a colectivos o grupos existentes en dichas universidades pero en la mayoría de ellos, la programación ha respondido a acciones planeadas de los comunicadores presentes en las plantillas de trabajo de dichas emisoras.

La radio en internet abre pues posibilidades insospechadas a la nueva radio universitaria. Ahora, pueden surgir varias emisoras dentro de una misma universidad, lo que favorece la libertad de expresión y la pluralidad de información y de opinión. Se trata de emisoras web que no sólo nazcan de las directrices oficiales ni que tampoco requieran costosos sistemas de emisión y grabación, sino que nazcan de asociaciones estudiantiles, grupos de investigación, facultades o simplemente de liderazgos compartidos que surjan en las aulas universitarias.

3. Objeto y propósito de la investigación

En este contexto fijamos el objeto de la presente tesis doctoral: la formación especializada de productores radiofónicos para las radios universitarias en general, y en particular para aquellas que emiten por internet.

El propósito de la investigación prevista es trazar los lineamientos de una estrategia de formación especializada de productores de programas para las radios universitarias, a la luz de las aportaciones relevantes de una necesaria revisión a realizar y de una investigación aplicada, prevista en torno a una formación de calidad de comunicadores radiofónicos noveles.

Para acercarnos a este propósito se prevé construir una estrategia formativa de naturaleza curricular, capaz de vertebrar una propuesta polivalente para la capacitación de productores noveles de radio universitaria.

En un segundo momento se experimentará en dos contextos universitarios, este plan de formación de productores radiofónicos, para determinar su calidad, detectando posibles insuficiencias y proponiendo mejoras.

4. Justificación

Las motivaciones que han llevado a realizar esta tesis doctoral son de distinta naturaleza. Como motivación personal, se encuentra el deseo por conocer, investigar, producir y trabajar para la radio, que me ha apasionado desde los inicios de mi formación profesional, así como desde los comienzos de mi actividad laboral.

Como comunicadora y docente universitaria ha sido mi interés formar semilleros de radio que promuevan la participación activa de los jóvenes para que, en sus contextos universitarios, se escuchen sus voces. Sus producciones han de promover no solo nuevos aprendizajes académicos, sino también transformaciones personales y sociales necesarias en los ámbitos juveniles.

Tal inquietud me ha llevado a diseñar la investigación de esta tesis doctoral, de la que esperamos que surjan semilleros de jóvenes universitarios formados en la teoría y práctica de la radiofonía en internet, gracias a la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, iniciativa de formación polivalente que fundaremos y de la que han de surgir estos y otros semilleros.

Investigar la formación de productores noveles cobra especial importancia en la actualidad, ya que el acceso cada vez más democrático a los sistemas de creación y gestión de contenidos han multiplicado el surgimiento de emisoras de radio, tal como se expresa en el gráfico del estudio publicado por la Red de Emisoras Universitarias de Colombia, uno de los dos países donde se realizará la investigación de campo de esta Tesis Doctoral, en el que se percibe un aumento exponencial de nuevas emisoras universitarias en la web entre los años 2005 y 2014.

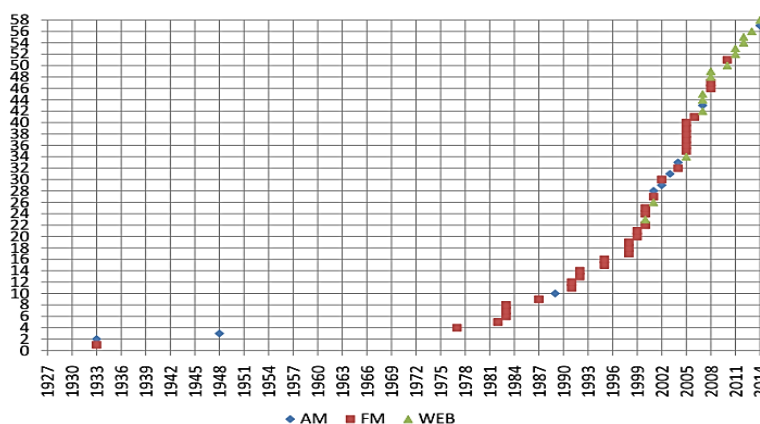


Fig. 1. Evolución del crecimiento de emisoras universitarias de Colombia convencionales y web.

Fuente: Red de Radios Universitarios de Colombia (Informe 2014).

Las emisoras universitarias en su objetivo de promover el conocimiento, el debate crítico y la difusión cultural han de procurar que sus producciones nacen de la raíz misma de la comunidad universitaria, garantizando no sólo la calidad de los contenidos sino de los aspectos técnicos de las producciones.

El hecho de que con los medios informáticos que dispone el alumnado universitario permitan producir programas sin necesidad de acudir a un estudio de grabación, facilita aún más esta democratización. Gracias a este fenómeno, cualquier universitario que disponga de formación radiofónica puede tomar la voz en la emisora de su institución, o también podría reunirse en colectivo y crear su propia emisora independiente.

Este convencimiento reforzado por más de seis años de docencia en radio ha sido el verdadero motor de esta tesis doctoral.

En el panorama de las radios universitarias colombianas no existen investigaciones publicadas sobre las metodologías de formación de productores radiofónicos ni de los resultados conseguidos en su aplicación. Sólo existen referencias de buenas prácticas realizadas en las carreras de comunicación y periodismo dentro de los programas académicos referidos a la radio.

Urge por tanto, generar metodologías de formación para la producción radiofónica para el conjunto de la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de servicios y autoridades), valorando el rigor y la calidad de los procesos y productos que se deriven de su aplicación.

Esta tesis doctoral pretende realizar una primera aportación para cubrir esta necesidad. Por ello, se generará un material didáctico polivalente, pero a la vez adaptable; aprovechable por cualquier persona que carezca de la suficiente cultura radiofónica, y que pueda aplicarse se forma presencial, semipresencial o en línea.

Con su experimentación y evaluación queremos ofrecer a las comunidades a las que sirve la radio universitaria una estrategia educativa, a la que pueda acceder cualquier miembro de la comunidad universitaria. Desde ella los comunicadores noveles ha de sentir, vivir y vibrar creando radio de calidad.

5. Finalidad

La investigación evaluativa que se asociará a este programa formación de productores radiofónicos servirá para demostrar la calidad de su diseño y desarrollo dentro de la Escuela Iberoamericana de radio digital, en los casos en los que se experimentará.

Los hallazgos de esta investigación han de confirmar si los desarrollos curriculares implementados son valiosos para conseguir que los productores radiofónicos noveles, tras el proceso de formación, sean capaces de diseñar, desarrollar y evaluar, autónomamente, programas de radio en el contexto de una naciente cultura de evaluación de la calidad.

La producción autónoma de programas, desarrollada dentro de dicha cultura, ha de asegurar tanto, el interés de las temáticas elegidas por los productores como la concordancia de las mismas con los lineamientos de los proyectos comunicativos de las emisoras universitarias para las que se destinan.

El desarrollo de esta cultura de la calidad exige también, detectar los intereses y demandas de los potenciales usuarios y de las instituciones que auspician las emisoras, para satisfacer sus expectativas (Summers, 2006).

La calidad como componente de aproximación requiere del diseño y validación de herramientas para su valoración, de ahí el uso de indicadores que permitan cierta apreciación métrica de la misma (Cantón y Barrios, 2015).

Las organizaciones proactivas se interesan y conocen la satisfacción de sus usuarios y tienen en cuenta las sugerencias o propuestas de mejora que estos realizan. Las emisoras universitarias, como organizaciones proactivas han de estar atentas a estas variables, empezando por recoger, sistematizar y analizar críticamente las opiniones de los productores que de forma voluntaria, contribuyen al enriquecimiento de sus parrillas de programación.

Partiendo de estas premisas, nuestro enfoque de la cultura de la calidad estará directamente relacionado con el grado de satisfacción y bienestar conseguido por el alumnado de las iniciativas de formación de productores, que promoverá la Escuela Iberoamericana de Radio Digital (sus usuarios).

En esta cultura de la calidad, también se ha de tener en cuenta la perspectiva de valor que considera cómo se perciben los beneficios del programa formativo

en relación con el tiempo a invertir el esfuerzo a realizar y los productos que se consigan.

La estimación de la calidad de las producciones radiofónicas es otro elemento a considerar en este contexto cultural y habrá de realizarse igualmente con instrumentos que permitan verificar el grado de valoración de un conjunto de indicadores de calidad referidos a ámbitos de la producción tales como la guionización, la locución, la selección musical y la realización técnica.

6. Oportunidad

Como hemos señalado, la nueva radio universitaria en internet podrá mantener los tradicionales modelos o podrá realizar nuevas incursiones en modelos más horizontales, democráticos, participativos y comunitarios. Asociaciones de alumnos, colectivos de profesores, agrupamientos de posgrados e incluso grados podrán crear sus propias emisoras y decidir de forma dialogada, sus programaciones.

Esta tesis doctoral hace una incursión en estas nuevas posibilidades, dando la voz a cualquier miembro o colectivo de la comunidad universitaria que desee expresar sus ideas y emociones en un programa de radio.

La simplificación tecnológica de los procesos de creación de una emisora en internet y los bajos costos de su mantenimiento hacen que tal creación no se vea limitada por la necesidad de sostener infraestructuras tecnológicas, de locales y equipamientos, antes imprescindibles (emisores, estudios, cabinas, etc). Un computador, un local aislado de ruidos y una conexión a internet son suficientes para que cualquier miembro de la comunidad universitaria pueda diseñar, producir y evaluar un programa radiofónico.

En el desarrollo de este nuevo modelo, la única condición imprescindible que deben cumplir quienes aspiren a producir radio universitaria, es la adquisición de las competencias básicas que les ayuden a adentrarse en el mundo de la realización radiofónica con rigor y búsqueda de la calidad. Convencidos de esta necesidad, analizaremos en esta tesis doctoral un conjunto de experiencias cuyo denominador común es la creación de productores radiofónicos noveles que, adecuadamente vertebrados, puedan enriquecer las parrillas de programación de

las emisoras existentes, o en su caso, poner en marcha nuevas emisoras (incluso de carácter independiente), que emitan su programación a través de internet.

En este contexto, la capacitación de estos productores noveles adquiere especial relevancia si en ella se integran la consecución de competencias referidas a:

- El conocimiento de los orígenes de la radio y su evolución hasta la actual radio por internet.
- El dominio básico de las diferentes narrativas radiofónicas, contempladas desde su relación con los diferentes géneros y formatos aplicables a la radio universitaria.
- La adquisición de habilidades de manejo de la voz en sus diferentes registros propios del ejercicio de la locución.
- La capacitación para la selección de melodías musicales que conjuntamente con la voz generen narrativas de calidad que despierten el interés y estimulen la motivación de las audiencias de las emisoras universitarias.
- La conjunción de habilidades que permitan el diseño de guiones radiofónicos, comenzando por la elección de los temas adecuados, estos guiones han de ayudar a los productores noveles a grabar sus programas con seguridad y soltura, encausando la creatividad desde la organización adecuada de las narrativas y la previsión de los efectos emocionales que se desean despertar durante las audiciones.
- El dominio de las técnicas básicas de producción radiofónica que permitan con los medios disponibles, ensamblar los programas radiofónicos evitando errores técnicos que pudieran menoscabar su calidad.
- El dominio de técnicas y estrategias de autoevaluación de la calidad de sus propias producciones como medio para perfeccionar, progresivamente, su experticia como productores.

Los procesos y resultados de estas experiencias, conjugados con las aportaciones de los teóricos sobre las posibilidades y limitaciones de la radio por internet, han de servir para ofrecer desde la Escuela Iberoamericana de Radio

Digital una oferta flexible y adaptable a los diversos contextos sociológicos a los que puedan interesar sus programas de la oferta formativa necesaria para capacitar a líderes y productores de radios universitarias en estrategias de producción, de gestión y dirección y de control de calidad pertinentes para dignificar y extender la nueva radio por internet.

7. Esquema de la tesis doctoral

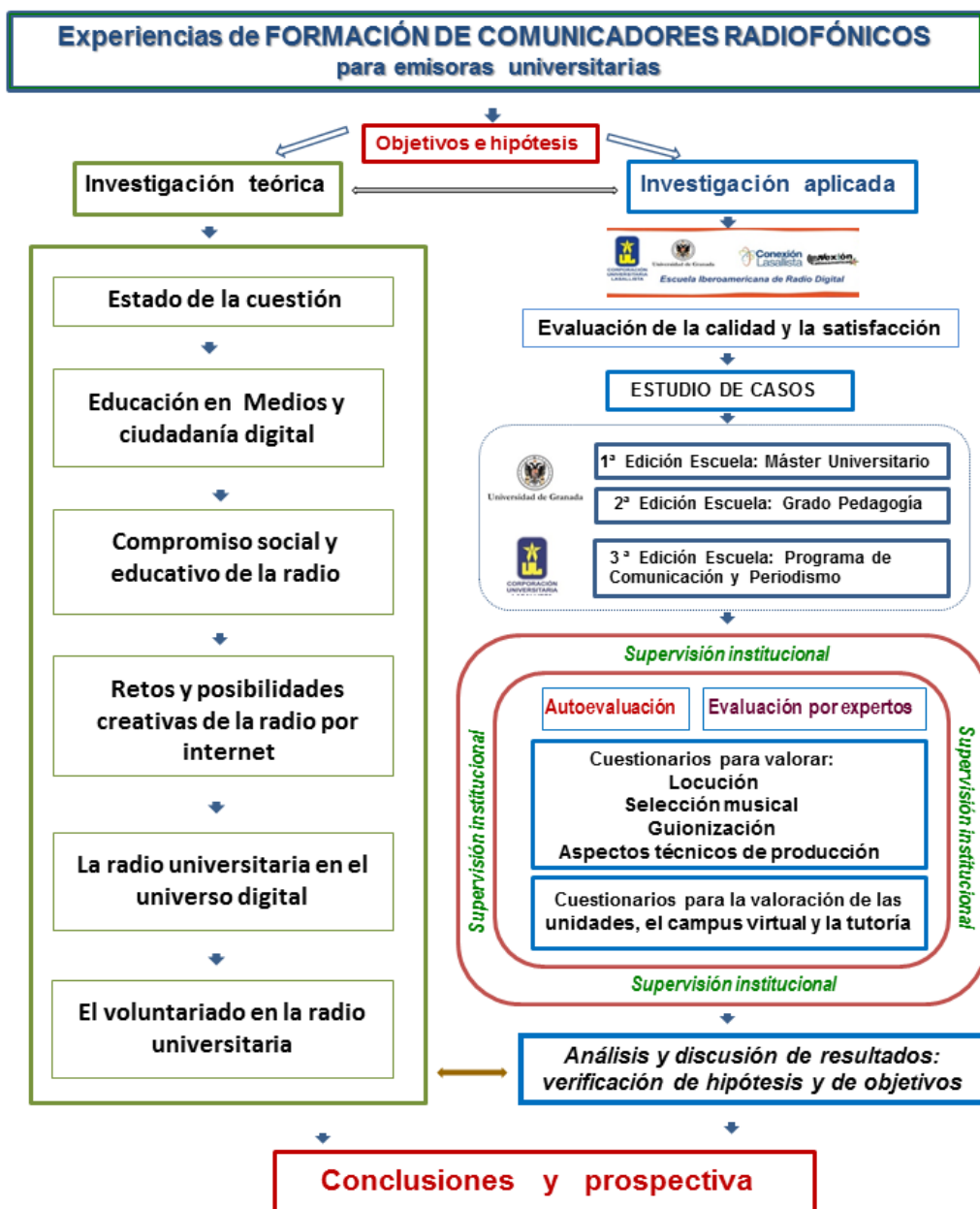


Fig. 2. Esquema general de la investigación

Fuente: elaboración propia.

Primera Parte

Investigación Teórica

Capítulo 2

Investigaciones sobre la Radio Universitaria: antecedentes y estado de la cuestión

1. Motivación

La radio universitaria tuvo sus orígenes en Latinoamérica donde el fenómeno ha ido adquiriendo cierta pujanza con especial incidencia en México y Colombia, como países abanderados. En este capítulo realizamos la revisión bibliográfica de casi 80 trabajos científicos publicados sobre la Radio Universitaria, localizados y consultados con la intención de hacer un primer acercamiento a la temática que nos ocupa, para conocer el estado de sistematización de los saberes existentes. Ello nos permitirá comprobar si existen investigaciones y experiencias relevantes relacionadas con las aristas que marcan tanto el objetivo general, como los objetivos específicos e hipótesis, marcadas en esta tesis doctoral.

2. Revisión de investigaciones relevantes en formato de tesis doctoral

Comenzamos esta revisión sintetizando los elementos claves en el diseño y desarrollo de cinco tesis doctorales realizadas en universidades españolas sobre Radio Universitarias en diversos países.

2.1. La radio universitaria en Colombia: concepción de sus estructuras de gestión, producción y programación para la creación de una tipología de dirección de medios

Se trata de una interesante y valiosa Tesis Doctoral cuyo hallazgo resultó de gran interés para el planeamiento general de esta tesis. Su autor es José Augusto Ventín Sánchez y que fue defendida en la Universidad Complutense de Madrid a finales del año 2014.

En ella, se realiza un análisis de sus estructuras de organización, producción y programación con el fin de identificar las características del medio que permitan dar una serie de recomendaciones sobre la dirección de este tipo de medio de comunicación.

El objetivo general de la investigación que contiene, es determinar la concepción de las radios universitarias en Colombia como organizaciones mediáticas que se mueven en instituciones de educación superior para proponer una tipología de radio y una metodología en su dirección.

La investigación se realizó sobre el universo de las radios universitarias, esto es, 56 emisoras distribuidas en el territorio colombiano, siendo el primer estudio sobre la radio universitaria que se realiza en Colombia desde la heterogeneidad de las emisoras existentes.

Los objetivos específicos de la investigación persiguen la propuesta de una taxonomía de radios universitarias, a partir de ciertos criterios configuradores del medio; identificar los objetivos de las radios universitarias; establecer un mapa con todas las emisoras universitarias de Colombia que emiten por Internet y radio frecuencia; comprobar el grado de participación de los diferentes agentes que intervienen en la configuración estructural y productiva de la radio universitaria; identificar el tipo de público objetivo de las radios universitarias en Colombia; determinar los criterios de selección y organización de los contenidos en las programaciones de las emisoras; exponer los sistemas de financiación de las emisoras universitarias; especificar la normativa jurídica y administrativa de la actividad comunicativa radiofónica colombiana; identificar las alianzas a través de convenios y uniones de radios universitarias.

Las hipótesis en relación con los objetivos son que la dirección de las radios universitarias es una actividad desarrollada a partir de las experiencias y de la intuición de cada director, basada en el ensayo y error, debido a una ausencia de criterios o preceptos metodológicos; que no hay implementada una articulación estratégica entre la institución de educación superior y el medio de comunicación universitario; que no existe una correlación clara en la conformación de las estructuras de contenidos y las estructuras de necesidades de los públicos objetivos de las radios universitarias.

El marco teórico de la investigación corresponde a la teoría del estructural ¿funcionarismo, aludiendo a autores como Talcott Parsons, Robert Merton, Otto Groth; a la concepción funcional de las empresas informativas de José Tallón y Augusto Ventín Pereira; y de la misión de las instituciones de educación superior con autores como José Luis Romero y Tumnermann.

La metodología de investigación fue tanto cualitativa como cuantitativa, utilizando como herramientas de recogida de información entrevistas semi-estructuradas y observación in situ. Se realizó una búsqueda y análisis de información secundaria, como parrillas de programación, estatutos de las radios, estadísticas oficiales, estudios demográficos, etc.

2.2. Las radios universitarias públicas en internet y su integración a la comunicación digital

Es otra interesante Tesis Doctoral cuya lectura ha resultado relevante para nuestro trabajo, de la que es autor Jesús Abidan Ramos Salas, quien la defendió en la Universidad de Málaga a finales de 2103.

Contiene un estudio descriptivo analítico sobre el proceso de integración de las emisoras universitarias públicas españolas en Internet a la comunicación digital. Se analizan las posibilidades, retos, perspectivas y características de las emisoras universitarias públicas en Internet y la relación con los nuevos discursos hipertextuales, multimedia y el fenómeno de la interactividad dentro de la perspectiva de un nuevo modelo de comunicación interactiva. Asimismo, constituye un acercamiento a las dimensiones socio-técnicas y organizativas de las emisoras universitarias públicas en Internet.

El propósito de esta investigación fue conocer el grado de integración y uso de la comunicación digital de las emisoras universitarias públicas en Internet para caracterizar la forma como han transitado desde los modelos de radiodifusión convencional.

La metodología utilizada en esta investigación estuvo dividida en dos fases, en un primer momento se realizó un diagnóstico para conocer la situación de las emisoras radiofónicas universitarias públicas. Se aplicó una cédula de encuesta a todas las universidades públicas de España, además de realizar observación indirecta del comportamiento de las emisoras en Internet. Se realizaron entrevistas y se llevaron a cabo observaciones al proceso de realización y funcionamiento de una emisora clave en la investigación. En un segundo momento, se aplicó la técnica del análisis de contenido y se elaboró una plantilla de análisis. A partir de los datos encontrados se diseñaron tres categorías relacionadas con la emisión radiofónica en la web, con la comunicabilidad del sitio y con el uso de la comunicación por Internet.

En la citada investigación se analizan los fundamentos sociológicos de las tecnologías de información y comunicación. Se describen los aspectos que inciden directamente sobre los procesos de las instituciones universitarias, así como la situación que éstas guardan con el exterior en función de las nuevas formas de comunicar.

Asimismo, se realiza una descripción de la naturaleza de la radio, su estructura narrativa, su lenguaje, la relación que guarda con la audiencia y un acercamiento a la situación en la que se encuentran las emisoras universitarias públicas en España.

Por otro lado, se analizan los nuevos factores tecnológicos que intervienen en la comunicación audiovisual y que están modificando los antiguos conceptos de la comunicación masiva y se concentra en un informe la situación de las emisoras radiofónicas universitarias públicas en España y el análisis de aquellas que parecen estar entre las que se incorporan al grupo de las instituciones integradas a la sociedad de la información y del conocimiento.

2.3. La radio universitaria como medio de formación de futuros profesionales en España: fundamentos para la creación de un modelo formativo integral

Se trata de otra valiosa Tesis Doctoral de la que es autora Regina Pinto Zúñiga y fue defendida en la Universidad de Málaga, a finales de 2015, siendo la única investigación localizada que entronca indirectamente con la temática de investigación de esta Tesis Doctoral.

El objetivo general de la investigación que contiene es la implementación de un modelo de radio universitaria desde el punto de vista didáctico y formativo, útil para crear una emisora en el contexto de una institución de formación superior española, con la intención de *formar profesionales del medio radiofónico* abordando todos los aspectos que deben contemplarse en la gestación de una emisora de radio universitaria como la organización, la jerarquía y el equipamiento.

Para la consecución de tal objetivo se elaboró un modelo que pretendía salvar los obstáculos detectados a la hora de poner en marcha una emisora de radio universitaria, teniendo en cuenta los distintos métodos organizacionales que rigen las universidades españolas, las emisoras que albergan, así como los preceptos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para tal finalidad se elaboró un modelo organizacional ideal para una estación de radio universitaria que conjuga dos de los modelos estudiados en el marco

teórico, uno el de radio universitaria institucional y otro el de radio universitaria voluntarista, proponiendo entonces un método de organización mixto que trata de unir en la estación universitaria la gestión autónoma de la radio con el apoyo institucional y financiero de la universidad, así como con el apoyo de la facultad que la alberga sin olvidarse del voluntariado.

Para la consecución de este objetivo general se propusieron los siguientes objetivos específicos, siendo el primero de ellos examinar las investigaciones llevadas a cabo en el contexto de la radio universitaria, haciendo hincapié en los aspectos de interés desde el punto de vista formativo.

Tales estudios sirvieron a la autora como punto de partida para elaborar las herramientas de investigación utilizadas así como para seleccionar la muestra para el estudio de caso.

El segundo de los objetivos fue realizar un análisis de los modelos de radio de las emisoras pertenecientes a la Asociación de Radios Universitarias de España (ARU), desde una perspectiva integral de su funcionamiento, estudiando la organización, funcionamiento, sistemas de formación de estudiantes, estructura técnica e infraestructura, programación, así como otros documentos relativos a la deontología, al estilo y al comportamiento de los usuarios en la estación para extrapolar lo mejor de cada modelo.

El tercer objetivo específico se fijó en el estudio de los canales, mecanismos y herramientas relacionadas con la creación de una emisora desde el análisis de los planes formativos de las titulaciones de Grado en Comunicación Audiovisual y en Periodismo ubicadas en cada centro que posee una radio universitaria.

El estudio de caso se realizó en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, lo que permitió determinar las dificultades y escollos propios de los procesos de creación de una estación de radio universitaria, así como las soluciones a los mismos, analizando los mecanismos que permiten vincular la radio universitaria a la formación reglada que ofrece la institución.

Para elaboración de este modelo se conjugaron variables tales como la idiosincrasia de cada una de las universidades, las diferentes formas de organización, el número de asignaturas de radio disponibles en los planes de

estudios de cada titulación y universidad, la vinculación o no al gabinete de prensa del propio del centro, las instalaciones y equipos técnicos disponibles, el presupuesto asignado, el personal propio de la emisora, el número de docentes especialistas en radio que colaboran en ella y el tipo de emisión y la posesión o no de licencia de FM.

Destacando la importancia de las personas que han contribuido a la realización de esta investigación a través de sus respuestas y por ende a la confección de la propuesta final, el modelo propuesto por la autora, que ha sido construido sistematizando las aportaciones de autores e investigadores que han compartido sus experiencias radiofónicas, responsables de las emisoras, profesionales de la radio y de la educación, surge con la esperanza de que sirva para ayudar a la creación de nuevas estaciones de radio universitarias.

2.4. Radios universitarias y redes sociales: análisis de la gestión de contenidos de la radio universitaria española en las redes sociales

Se trata de una Tesis Doctoral de Lucia Casajus, defendida en la Universidad Jaume I de Castellón, a primeros de 2015.

En esta Tesis Doctoral se analiza la gestión de contenidos de las radios universitarias españolas en las redes sociales, usando como muestra 23 radios asociadas a la Asociación de Radios Universitarias de España (ARU).

En su fundamentación teórica se analizan las aportaciones realizadas sobre el ámbito de los medios de comunicación en Internet, la web 2.0 y las redes sociales; la situación y desarrollo de la radio en este contexto; el fenómeno de la radio universitaria; y la situación de la radio universitaria española en particular.

La investigación se realiza a partir de una descripción de cada una de las radios universitarias españolas y de la exposición de los datos vinculados a sus páginas web y a la gestión de redes sociales, analizándolos de forma comparativa.

Se realiza igualmente una descripción comparada de los canales de las radios universitarias en las redes sociales más utilizadas y se analizan los mismos de manera comparativa.

Las conclusiones hacen referencia a la tendencias de las emisoras universitarias en las redes sociales, reflexionando en torno sus las posibilidades de cara al futuro.

La tesis se cierra con un catálogo de buenas prácticas construido desde las aportaciones de autores e investigadores que han compartido sus experiencias radiofónicas, responsables de las emisoras, profesionales de la radio y de la educación.

2.5. La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía: el caso de Uniradio-Uhu

Es la quinta tesis doctoral localizada que guarda cierta relación con nuestra investigación. Su autora es Begoña Mora Jauregualde, y fue defendida en la Universidad de Huelva a primeros de 2106.

Esta investigación tuvo como objetivo fundamental analizar el modelo comunicativo de la radio universitaria de la Universidad de Huelva, UniRadio-Huelva, para conocer el funcionamiento y la programación de una emisora de radio, para desde el mismo, identificar las características de dicha emisora de educativa con la intención de poder usar dicho medio en las aulas de la educación superior.

El trabajo es un estudio de caso único, de naturaleza cualitativa y etnográfica, que versa sobre la emisora de radio y fue realizado durante los siete años de vida activa de la misma estudiándola como proyecto global, con especial detenimiento en el análisis de los contenidos producidos en formato blog y publicados a través de la red de internet durante este tiempo. Ello permitió determinar el grado de implicación de la comunidad universitaria en el proyecto.

En la investigación se entrevistaron a los directores y responsables de programas emitidos y a agentes intervinientes en tales procesos en calidad de expertos. En total se trabajó con una muestra de 76 programas, distribuidos en dos temporadas, separadas por un espacio de cuatro años con un total de 72 entrevistas -entre responsables de programas y expertos-, 40 blogs activos y más de 230 horas de contenido radiofónico analizado.

Dada la cantidad de datos obtenidos, se estableció una exhaustiva categorización de códigos para su análisis, lo que permitió organizar la información más fácilmente.

Como resultado de la investigación, tras el análisis y la discusión, se plantean posibles implicaciones a nivel didáctico, metodológico, educativo, sociológico e innovador, dentro y fuera de la comunidad educativa universitaria.

3. Revisión de monografías y obras colectivas referidas a la Radio Universitaria

En este apartado analizamos el contenido de tres manuales específicos editados en los últimos años cuyos capítulos están escritos por el elenco principal de investigadores que han estudiado la Radio Universitaria de España y en ciertos países latinoamericanos y europeos.

3.1. La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática. La Coruña, Ed. Netbiblo, 2011

Es una obra colectiva coordinada por José Ignacio Aguaded, catedrático de la Universidad de Huelva, vicerrector de Tecnologías y Calidad y director de la revista Comunicar y Paloma Contreras, directora en ese momento de la emisora UniRadio de la misma universidad. Consta de 18 capítulos, incluido el prólogo.

Se trata de un volumen cuyas colaboraciones trazan un panorama general de la radio universitaria española actual desde diversos puntos de vista: sus objetivos, logros, historia y formatos, reflexión del futuro y actividades de la por aquellos entonces, recién creada Asociación de Radios Universitarias de España.

El origen de esta publicación fue hacer una memoria de la reunión y curso realizados en la sede Baeza de la Universidad Internacional de Andalucía “Ondas de las Universidades: las radios universitarias como servicios ciudadanos de Comunicación”, celebrado en agosto de 2010 y que dio como fruto este libro colectivo con ponencias y aportaciones de investigaciones realizadas en el tema y sobre experiencias realizadas en el territorio español.

Sus 17 capítulos están configurados entre aquellos referidos al marco teórico y otros alusivos a buenas prácticas de radios universitarias.

Los autores de los capítulos son: Ciro Novelli, Ángel Hernando Gómez, Ignacio de Lorenzo, Lluís Pastor, Jordi Xifra, Marina Vázquez, Víctor Reia, Lucía Casajús, Julia María Conde, J. Ignacio Gallego, Javier Ronda, Diego Fidalgo, Macarena Parejo, Daniel Martín, Juan Ignacio González, Luis Javier Capote, Manuel González, José Antonio Vela y Cinta Espino.

Los modelos de programación que se usan en las radios universitarias son analizados por José Ignacio Aguaded y Paloma Contreras atendiendo a naturaleza de servicio público, sus condicionantes, contenidos y publicidad sin ánimo de lucro.

La trayectoria histórica y el panorama mundial de las estaciones de radio universitarias es analizado brillantemente por Ciro Ernesto Novelli y Ángel Hernando Gómez.

Elementos tales como la calidad, la difusión cultural y la participación, son estudiados bajo su condición de blindajes institucionales y mediáticos para el futuro de las radios universitarias por Ignacio de Lorenzo Rodríguez. Este autor plantea las debilidades y amenazas y las fortalezas y oportunidades en el futuro inmediato de este tipo de radios.

La relación existente entre los medios de comunicación, la universidad y la sociedad del entretenimiento es estudiada por Lluís Pastor y Jordi Xifra, planteando la entrada de la radio al aula en el posmodernismo cívico desde una matriz que oriente al periodismo hacia el aprendizaje sin sentir la sensación de aprender.

El análisis crítico de la presencia de los jóvenes en las radios universitarias españolas lo realiza Marina Vázquez estudiando en diez emisoras la vinculación y presencia de la juventud dando aires frescos a la programación.

El público y las audiencias de las radios universitarias es analizado de forma esclarecedora por el portugués Víctor Reia, quien plantea que estas emisoras

deben conformarse como vehículos de educación cívico-mediática, crítica y creativa para sus potenciales audiencias.

Lucia Casasus describe el escenario y las perspectivas de las radios universitarias en América Latina, partiendo de una revisión histórica de 87 años de trayectoria de la radio universitaria en el nuevo continente y la conformación de redes de emisoras, describiendo el perfil de estas emisoras desde los vínculos que las unen con la universidad y con la sociedad, resaltando el carácter transfronterizo de las audiencias, en la nueva radio por internet.

La radio educativa y escolar en las instituciones educativas pre-universitarias es descrita por Julia María Conde atendiendo a las modalidades clásicas: radio en el aula, taller de radio y radio escolar ciudadana.

Las alternativas y perspectivas innovadoras de las radios universitarias españolas en lo referido los contenidos, las formas radiofónicas, las innovaciones tecnológicas y el I+D son objetos de reflexión por J. Ignacio Gallego.

Profundizando en las especificidades de la programación de estas emisoras, Javier Ronda habla de inventar las ondas con nuevas formas de programación y de especialización, introduciendo un análisis ético sobre los contenidos que deben estar presentes en estas emisoras, y planteando un modelo organizativo de gran originalidad.

Culmina la primera parte de este libro con un estudio retrospectivo de las primeras reuniones de radios universitarias en América Latina y España del que es autor Diego Fidalgo.

La segunda parte (capítulos 12 a 16) incluye un conjunto de buenas prácticas acontecidas en las emisoras Onda campus Radio y UniRadio, haciendo especial hincapié en las facetas divulgativas, la publicidad social y la atención a la diversidad. Son autores e estos capítulos, Macarena Parejo, Daniel Martín, Juan Ignacio González, Luis Javier Capote, Manuel González, José Antonio Vela y Cinta Espino.

El libro contiene como complemento final de una guía de radios universitarias de España y un CD con las mejores producciones de varias de estas radios.

3.2. Las radios universitarias más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica. Barcelona, Ed, UOC, 2012

Obra colectiva compuesta por 19 capítulos incluidos el prólogo, la introducción y la presentación y coordinada por Cinta Espino Narváez y Daniel Martín Pena, plantea como las radios universitarias son una realidad en España desde finales de la década de los 80, cuando surge la primera emisora en la Universidad de La Laguna, Radio Campus. Desde esa fecha, y tras un desarrollo lento y pausado, han ido creciendo de forma acelerada en los últimos años al amparo de la evolución constante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que han venido a apoyar y a hacer más fácil la vida diaria de estas estaciones radiofónicas universitarias.

A lo largo de esta publicación se hace un repaso de estas tecnologías y se esbozan las líneas de influencia en este tipo de emisoras. Así, por ejemplo, se repasa el uso de las posibilidades de la Web Social 2.0, el desarrollo de las aplicaciones para Smartphones, las posibilidades interactivas que brindan en la actualidad las redes sociales o el software libre.

Miguel Ángel Ortiz Sobrino Presidente de la Asociación de Radios Universitarias hace una interesante presentación de la obra marcando su carácter prospectivo y Luis Pastor prologa la misma.

Comienza el libro con un capítulo introductorio de Cintia Espino y Daniel Martín en el que plantean como las tecnologías digitales están generando un universo prometedor para las radios universitarias y de manera especial para las radios web que emiten a través de la red de redes.

El bloque I se denomina marco teórico y está compuesto por siete capítulos. El primero, obra de Juan José Perona plantea como las emisoras universitarias comienzan a adaptarse al contexto digital, adaptando su programación a los nuevos medios y hábitos de escucha.

El capítulo segundo introduce una novedosa reflexión sobre la presencia de la las radios universitarias en las redes sociales, analizando las características y posibilidades de estos espacios de la web 2.0, siendo su autora Lucía Casasus.

María del Carmen Robles e Isabel María García plantean en el capítulo tres la adaptación de la radio a la escucha mediante aplicaciones de telefonía móvil (App) ofreciendo una visión evolutiva y un conjunto de pautas de acción.

En capítulo cuatro, Isabel Pagador plantea como los oyentes en red componen la nueva audiencia de la radio universitaria digital sin fronteras. La radio a la carta genera una diferente fragmentación de las audiencias y amplifica la voz e las radios universitarias en el mundo. La interactividad digital y la radio en línea genera una transformación cultural que permite a los estudiantes universitarios producir programas para audiencias universales, acercando la radio universitaria a los cinco continentes.

Carmen Marta Lazo y Ana Segura reflexionan en el capítulo cinco sobre cómo se sitúan las emisoras españolas universitarias en la web 3,0. Presentan un análisis de las parrillas de programación, el tipo contenidos y el modelo de producción de los programas, concluyendo que se crea la posibilidad de compartir contenidos entre emisoras con objetivos similares y que las parrillas de programación más frecuentes son del tipo mosaico, con contenidos breves, fragmentarios y dinámicos y con escasa presencia de contenidos curriculares.

Los dispositivos móviles marcan la nueva forma de escuchar las radios universitarias en el inicio de la segunda década del siglo XXI. Este es el contenido sustancial del capítulo seis redactado por Diego Fidalgo quien destaca que la escucha de radio mediante App supera en calidad y variedad de utilización de estas tecnologías supera a cualquier otra forma de radiodifusión.

Finaliza esta primera parte con un capítulo en lengua portuguesa de Pedro Duarte, en el que subraya entre otras cosas la importancia de la escucha de radio a la carta y de descargar programas para usarlos en diversos contextos sociales y educativos.

La segunda parte de la obra (Bloque II) hace referencia a buenas prácticas: En el capítulo uno, Paloma Contreras Pulido describe una experiencias solidaria titulada la voz de los presos en la radio universitaria: puentes con la ciudadanía, realizada en UniRadio, Universidad de Huelva.

El capítulo segundo narra como las plataformas digitales de radio usan la convergencia mediática, desde la inserción de contenidos audiovisuales en las

web de las radios universitarias. En este contexto, Isabel Baeza Fernández y Carlos Busón Buesa exponen la experiencia de UNED radio, emisora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ignacio de Lorenzo Rodríguez habla en el capítulo tercero de los micro-espacios y podcast: como unión perfecta para la difusión analizando la experiencia de 98.3 Radio, Universidad de Navarra.

En el capítulo cuarto de esta segunda parte, Mohamed Lemrini El Ouhabbi y Juan José Ceballos Norte hablar de la redacción digital para plataformas multimedia, analizando con profusión la experiencia de UEMCOM (Universidad Europea de Madrid).

La audiencia en los debates radiofónicos a través de Facebook es el objeto de estudio del capítulo quinto. En el mismo, Manuel González Mairena y Antonio Ramos Iglesias explican ellos resultados de una investigación sobre el uso de redes sociales para el debate, realizada en la emisora UniRadio de la Universidad de Huelva.

Dando un giro más tecnológico a la publicación, Esther Benavides Junquera plantea, en el capítulo seis, como el sistema operativo Android y los dispositivos móviles que lo integran esta influenciando a la escucha de la radio universitaria, describiendo como se han implicado los estudiantes en la Radio Universidad de Almería.

El capítulo siete es obra de Carmen Revillo Rubio y vuelve a analizar el papel de las redes sociales estudiando la interactividad que han promovido en la Radio de la Universidad Politécnica de Valencia.

Finalmente Javier de la Cruz Camino, cierra esta segunda parte describiendo el uso del software libre en Radio Campus, emisora de la Universidad de La Laguna

El libro se cierra con un Bloque III en el que Vinta Espino Narváez y Daniel Martín Pena incluyen una interesante guía de radios universitarias.

3.3. Las radios universitarias en América y Europa. Madrid, Ed. Fragua, 2014

Este libro es una obra colectiva editada por Daniel Martín-Pena y Miguel Ángel Ortiz Sobrino y surge como manual de consulta sobre radio universitaria, a nivel internacional. Consta de 22 capítulos incluyendo el prólogo.

En su contenido se señala que las radios universitarias han adquirido una creciente importancia en la actualidad gracias a Internet, como señala Ignacio Aguaded en el prólogo. Estas emisoras ofrecen una alternativa comunicativa con un «enorme potencial participativo y de servicio público», tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general. También se incluye en dicho prólogo la aportación de Nereida López, donde subraya el papel de las nuevas tecnologías en las radios universitarias señalando todas las posibilidades que permiten; asimismo, realiza unas indicaciones muy interesantes que facilitan la consecución de un proyecto radiofónico on line.

Esta obra colectiva se estructura en tres grandes apartados. En el primero se ofrece una panorámica de la situación en el continente americano, donde surgieron las primeras estaciones radiofónicas universitarias hace noventa años. En primer lugar, Rob Quicke expone la situación en los EEUU, donde la radio llegó a los espacios universitarios en los inicios de la década de 1920 y donde en la actualidad hay 1.400 emisoras universitarias. En esa misma década se inician de manera oficial las emisiones regulares en la Universidad Nacional de La Plata, la primera radio universitaria de Latinoamérica, según especifica Aldo Rotman. Esta emisora se creó en el año 1924 con el objetivo de poder transmitir las conferencias que se dictaban en la Universidad, lo que resalta la relación entre la sociedad y la universidad. También, con idéntico objetivo, se creó en el año 1933 la emisora de la Universidad de Antioquia en Colombia, como comenta Guillermo Gaviria.

Por otra parte, en México se inauguró la radio de la UNAM en junio de 1937, según indican Marina Vázquez y Fernando Chamizo. Dicha emisora asumió el papel de extender a toda la sociedad la cultura institucional en los mismos formatos usados en las aulas. En la actualidad, la radio universitaria mexicana supone el 4 por ciento de lo que se escucha en antena, siendo además el país de habla hispana con más oferta radial universitaria. Este apartado finaliza con el análisis de Hernán Yaguana y Juan Manuel Aguiló sobre

la radio universitaria ecuatoriana, la más joven de todas las radios americanas incluidas en este libro, ya que nace en la década de 1950.

El segundo apartado se centra en la realidad europea. En primer lugar, Daniel Martín-Pena y Paloma Contreras comentan la situación en España, donde la primera experiencia radiofónica se produce en el año 1974 con Radio UNED, seguida por la Universidad de La Laguna en 1987. En la década de 1990 surgen en León, Navarra, A Coruña y la Complutense y la Autónoma de Madrid. Las facilidades que permite Internet activan un boom de emisoras en los primeros años del siglo XXI, existiendo en la actualidad 34 radios universitarias en España. Estas emisoras están orientadas hacia la prestación de un servicio público para la consecución de una verdadera cultura democrática. Por otra parte, mencionan cómo en el año 2011 se crea la Asociación de Radios Universitarias de España (ARU).

Por su parte, Carmen Marta-Lazo y Ana Segura vinculan el despliegue de emisoras universitarias en España ocurrido en los inicios del siglo XXI con las facilidades que permite Internet, unido a la creación de nuevas Facultades de Comunicación. Estas autoras analizan las principales características de veinticinco emisoras con presencia en la Red en junio de 2014 y comentan cómo el 44 por ciento de ellas emiten tanto a través de Internet como por medio de FM, un 40 por ciento exclusivamente por Internet y el 16 por ciento están inactivas o no suministran información suficiente. En relación a las opciones de emisión en Internet, el 68 por ciento de las emisoras ofrecen sus contenidos simultáneamente en streaming y en podcast, y únicamente un 32 por ciento en podcast.

A continuación se analiza la situación en otros países europeos. En primer lugar, Miguel Ángel Ortiz Sobrino y Jean Jacques Cheval abordan la situación en Francia, donde vinculan la creación de estas radios a la liberalización de la Banda Ancha, realizada por el gobierno de Mitterrand en 1981. Las emisoras universitarias están incluidas en el sector de las emisoras asociativas, que tienen unos objetivos muy parecidos a los de las radios comunitarias de otros países. Dichos autores comentan cómo la mayoría de las radios universitarias francesas surgen por iniciativa de los estudiantes, que además son quienes las gestionan. Por su parte, Tiziana Cavallo analiza la situación en Italia, cuya primera emisora se creó en el año 1999 en la Universidad de Siena. Y respecto a Portugal, Pedro Duarte señala cómo estas emisoras tienen un origen más antiguo, en el año 1933 en la Universidad de Coimbra. Las radios en la Bélgica

francófona son analizadas por Esther Durin, quien resalta el papel que dichas emisoras asumen en la defensa de la diversidad: son un espacio de encuentro de la comunidad de estudiantes con la sociedad civil local y conceden una parte del tiempo de su programación a las organizaciones civiles locales.

Este segundo apartado finaliza con la exposición de la situación en el Reino Unido. Según Juan Pablo Artero, su origen y desarrollo ha estado vinculado al estamento de los estudiantes, centrándose en dicho colectivo tanto en su papel de productores como de consumidores de sus contenidos. La mayoría de las emisoras emiten también por Internet, para suplir las carencias de las emisiones en FM y AM. Por su parte, David Stakemeier analiza la situación en Alemania y Julia González expone la experiencia que tuvo lugar entre los años 1995 y 1997 con la difusión por medio de emisoras de RNE del trabajo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid vinculados a la emisora Radio Complutense.

El tercer apartado del libro está dedicado a las buenas prácticas en el ámbito de la cooperación internacional, incluyendo tres ejemplos de ellas. Macarena Parejo y Daniel Martín-Pena analizan Semillas de Ciencia, un proyecto de la Asociación de Radios Universitarias de España (ARU) centrado en la divulgación de conocimientos científicos desde la universidad hacia la sociedad a través de la radio por Internet. La segunda aportación, realizada por Tiziana Cavallo, Guillermo Gaviria y Rob Quicke, se centra en The Story of World College Radio Day, en el primero de los cuales, celebrado en octubre de 2013, participaron 700 emisoras de 43 países. Por su parte, David Dahma comenta la experiencia de la Red de Radios Universitarias de América Latina (RRULAC). Dentro de sus actividades, dicha Red ha impartido distintos cursos de formación relacionados con la medición de audiencias, periodismo radial, periodismo científico, formatos radiofónicos, adaptación literaria, locución y gerenciamiento de radios universitarias. También indica que han realizado varias coproducciones radiofónicas con UNESCO. Además, este autor considera que la programación de este tipo de emisoras se debe centrar en satisfacer las necesidades que no cubren las radios comerciales.

El libro concluye con un epílogo dedicado a la experiencia de la radio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España, donde Ángel Mancebo resalta la importancia que ha tenido la radio en la divulgación de sus contenidos, planteando que la UNED sin su radio sería menos UNED. Aunque desde finales de la década de 1990 Internet ha demostrado ser un medio más

eficaz que la radio para la divulgación de sus contenidos, como por ejemplo por medio de podcast: el experimento de subir solo audios a una página de vídeos como YouTube en el portal RadioUNED ha demostrado que el audio, por su fácil comprensión es casi tan aceptado como el vídeo.

Además, el libro incluye un anexo realizado por los editores, con una Guía Internacional de Radios Universitarias con información muy útil de las radios universitarias de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, Francia, Italia y México.

4. Un reciente número especial monográfico de revista dedicado a la Radio Universitaria

La Revista de Educación Mediática y TIC, editada por la Universidad de Córdoba y denominada *Edmetic*, publicó en 2014 un número monográfico de 154 páginas dedicado a la Radio Universitaria, correspondiente a su volumen 3, número 1.

Su directora, Verónica Marin, señala en el editorial que ese número de *Edmetic*, trata de acercar al lector la realidad actual de la radio universitaria.

Apunta la citada profesora, que en el mismo se ofrece una visión de conjunto desde diversas experiencias, resaltando la llevada a cabo en la Universidad de Huelva. Todas ellas subrayan el hecho de que un medio de comunicación como la radio se convierta en una herramienta educativa sin precedentes.

Siete son los trabajos que se incluyen en este número.

- 4.1. *Investigación en radio universitaria: presente, pasado y futuro* es un artículo de Carmen Marta-Lazo y Daniel Martín Pena quienes realizan una contextualización panorámica del objeto de estudio del monográfico. Compilan los fundamentos de esta línea de análisis que apenas viene desarrollándose desde hace unos años en nuestro país, fruto del despliegue que han llevado a cabo en los últimos años las diferentes estaciones y portales de radio instalados en las diferentes universidades españolas, a lo que se suma la potencialidad del asociacionismo entre ellas para llevar a cabo investigaciones en común como la que nos ocupa.

- 4.2. *Divulgación científica en las radios universitarias españolas* es un artículo firmado por Ana Segura Anaya quien plantea que la divulgación del conocimiento es una de las piedras angulares de estas radios. En el mismo se analizan las modalidades de contenidos y formatos que se emiten en este tipo de emisoras, adentrándose en los espacios especializados en divulgación de la ciencia.
- 4.3. *Contenido, estructura y función social en la programación de las radios Universitarias*, es un trabajo de Cinta Espino Narváez, que hace una radiografía de las características de las radios universitarias en nuestro país. Para ello la autora hace un minucioso análisis de las propuestas programáticas de las emisoras universitarias españolas.
- 4.4. *La radio universitaria en el siglo XXI: perspectiva hispano-francesa*, es el trabajo que firman Miguel Ángel Ortiz Sobrina, Dolores Rodríguez Barba y Jean Jacques Cheval quienes desde un enfoque histórico realizan un valioso análisis comparativo de la trayectoria que ha seguido el desarrollo de las emisoras universitarias en Francia y en España.
- 4.5. *Los jóvenes prosumidores en la radio universitaria 2.0; un perfil en construcción* es la propuesta literaria en la que Lucía Casajús y Mariana Vázquez Guerrero trazan el perfil del prosumidor en la radio universitaria 2.0, reflejando la importancia que tienen en las emisoras lo relativo a las tecnologías digitales.
- 4.6. *Programar una radio social en la universidad: el Propósito de Penélope de UniRadio* es un artículo de autoría compartida firmado por Paloma Contreras Pulido, Miguel González Mairena y J. Ignacio Aguaded Gómez. En el mismo se subraya que los programas son el núcleo de las emisoras por lo que se analiza la programación y los objetivos de las mismas, junto a su marcado perfil social como señal de identidad.
- 4.7. *Radio universitaria: trabajo en red como imperativo*, es el artículo final del monográfico en el que Tiziana Cavallo y Guillermo Gaviria subrayan la importancia decisiva del trabajo en asociado o en red como fuente de coordinación y avance de las radios universitarias en unos momentos tan

complicados como los actuales. Las redes colaborativas son para estos autores, un concepto clave a desarrollar desde la filosofía de las emisoras universitarias, tanto desde el punto de vista individual como del colectivo.

5. Revisando otros artículos relevantes sobre la actualidad internacional de la radio universitaria

Como apartado final de esta revisión de literatura directamente relacionada con la temática de la radio universitaria analizamos un conjunto de trabajos publicados que resaltan la dimensión internacional de esta realidad en América Latina, zona donde nace la investigación de nuestra tesis doctoral.

5.1. La radio como medio para la comunicación alternativa y la participación del Tercer Sector en España y Francia

Se trata de un trabajo de Miguel Ángel Ortiz Sobrino, (2014), publicado en la revista Comunicación y Hombre, nº 10, pp. 25-36.

Para este autor, los medios del Tercer Sector de la Comunicación constituyen una oferta informativa y de participación dirigida a colectivos sociales de proximidad. Estos medios están promovidos desde los diferentes estamentos de la sociedad y son considerados alternativos a los medios convencionales. En el caso de la radio, están representados por las denominadas radios comunitarias, por las radios libres, por las radios asociativas, así como por las radios culturales y universitarias.

En el estudio que se presenta, se describe la situación de estas emisoras en Francia y España, como vehículos de comunicación y participación alternativa del Tercer Sector, en su vertiente local o global.

Para Ortiz, “la principal diferencia entre los dos países radica en que en Francia, a raíz de la liberalización del sector radioeléctrico en 1981 y el reconocimiento de las radios libres bajo el paraguas de las denominadas radios asociativas se ha venido desarrollando una amplia muestra del Tercer Sector Radiofónico. En el caso de España, por el contrario, la

ausencia de un resquicio legal para su desarrollo ha impedido una estructura fuerte que permita un amplio desarrollo de este tipo de emisoras” (pág, 34).

Concluye el artículo el citado autor, señalando que:

Con la aparición de las TIC y la convergencia mediática, este tipo de emisoras han encontrado en la Web y en el teléfono móvil una manera de romper con las barreras de acceso a la FM, que están posibilitando su rápido desarrollo como instrumento de información y participación del Tercer Sector, tanto en Francia como en España. Su presencia en la Red ha permitido globalizar sus contenidos de proximidad. Como dice Travesedo de Castilla (2012), un repaso global de las muchas estrategias utilizadas para poner a los medios de comunicación al servicio del desarrollo humano nos lleva a la conclusión de que cada comunidad debe poder escoger y diseñar el modelo que más le conviene. Pero para que la elección sea la mejor, es necesario reformular muchos prejuicios y aceptar que las TICs pueden servir para que realidades y problemas locales no se hagan invisibles ante el resto de la sociedad, (pág. 34).

5.2. Historia de la radio universitaria: estudios de caso de las emisoras LAUD y UN Radio

Es un trabajo realizado por Óscar Julián Cuesta Moreno (2013) y publicado en la revista *Ánfora*, vol. 20, núm. 34, enero-junio, 2013, pp. 97-115, editada por la Universidad Autónoma de Manizales (Caldas) de Colombia.

En dicho trabajo se caracteriza la historia de las emisoras LAUD, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y UN Radio, de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Bogotá.

Se trata de un estudio de casos realizado mediante un análisis de documentos institucionales y la codificación de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios de las emisoras.

El nacimiento de las dos emisoras se debió a proyectos de individuos más que a iniciativas institucionales.

El marco legal vigente para la radiodifusión es una limitación importante para la consecución de recursos que permitan la sostenibilidad de estas radio-estaciones.

Del mismo modo, se observó que las emisoras nacieron para socializar la actividad de la universidad al público en general.

En su trabajo Cuesta señala que:

En los dos casos, el afán por el proyecto radiofónico tiene origen en inquietudes formuladas por la ingeniería. En ese sentido, las ideas que dieron vida a LAUD y a UN Radio fueron puestas en duda porque las universidades Distrital y Nacional no tenían facultades o programas de comunicación, periodismo o similares.

Desde sus inicios hasta hoy, plantea, e pueden ver dos rasgos característicos de la función de las emisoras: por un lado, difundir lo que hace la universidad (visibilizar la investigación, la vida académica, la proyección social, etc.), para servir de puente entre la sociedad y la institución; por otro lado, la producción y difusión de programas culturales y educativos.

Es ponderable, señala el autor, que en la trayectoria de las dos emisoras estudiadas haya participación de estudiantes y docentes en la producción de programas. Del mismo modo, afirma, se escucha cada vez más una sinergia entre la labor del profesor (especialista en un tema) y los comunicadores sociales que trabajan en la emisora.

En los dos casos, plantea Cuesta, al indagar sobre los proyectos futuros, los entrevistados centraron las perspectivas de las emisoras en las posibilidades que presenta la web para la radio, como la presentación de contenidos multimediales y la interacción con oyentes en todo el mundo, (pág. 112).

5.3. La radio en la difusión universitaria: a la búsqueda de sentido

Se trata de un trabajo de la que es autora Lourdes de Quevedo Orozco y que fue publicado en 2004, en la revista Reencuentro, (39) pp. 107-115, editada por la Universidad Autónoma Metropolitana de México, D.F.

Para esta autora, un panorama ideal de la radio universitaria en México sería contar con un amplio número de emisoras en el cuadrante, semejante al conjunto de los centros educativos profesionales del país.

Señala Quevedo que esta es la imagen del mundo al revés, como bien dice el escritor Eduardo Galeano, en Patas arriba. Un mundo que nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo.

En este artículo la autora presta oídos a algunas voces del pasado, con el fin de encontrar sentido a la situación presente de la radiodifusión universitaria.

En el mismo, la autora lanza al aire algunas ideas para participar en la creación de un posible futuro hertziano. Entre ellas destacamos su propuesta de que “la radio contribuya a darle el carácter social a las instituciones de educación superior, al fomentar la labor permanente de actualización y, al mantener contacto con jóvenes y comunidades, nacionales y extranjeras” (...) Por ello, “frente al dilema, aún vigente, de la enseñanza universitaria planteado por Jaime Torres Bodet a principios de los cincuenta: *cultura general o especialización excesiva*, habría que preguntarse: ¿hacia dónde deseamos dirigirnos hoy, en estos tiempos de conocimientos patentados?, (pág. 115).

En un brillante análisis sobre la esencia de las emisoras de radio universitarias, Quevedo señala que:

En el paisaje rentable de la radio comercial, la radio universitaria se construye con los materiales sólidos de la comunicación para formar puentes por donde transiten artistas, intelectuales, estudiantes, docentes, investigadores y comunidades que le dan sentido a la función social y cultural de la difusión y la extensión. Son las radios universitarias las que rompen con la entropía, como la entendió Norbert Wiener, en 1948: pérdida de comunicación o muerte de la

misma. Ahí, donde hay una verdadera comunicación, pierde el sentido la transmisión de información y adquiere gran valor el diálogo. Un diálogo que tiende lazos donde otros se empeñan en delimitar fronteras. La función comunicativa de la radio universitaria nos permite imaginar un futuro emparentado con la solidaridad y la democracia (pág. 114).

El reto universitario, plantea también Quevedo, “es y seguirá siendo beneficiar a los seres humanos con los alcances del conocimiento”. Por tanto, concluye que, “a las y a los universitarios nos corresponde buscar las respuestas, no con inercia y si, por el contrario, con un compromiso humanista”, (pág. 115).

5.4. Radios y redes: la radio en las instituciones de educación superior de México

Se trata de un artículo publicado por Margarita Reyna en 2005 en la revista Reencuentro, (44) s.p., editada por la Universidad Autónoma Metropolitana de México D.F. Contiene un minucioso estudio cartográfico de la radiodifusión universitaria en México hasta 2004 y de la red que coordinó a las emisoras entonces existentes.

Haciendo un poco de historia, la autora señala que:

La aparición de Radio UNAM constituye un importantísimo jalón histórico en el desarrollo de una radio con un perfil cultural y educativo en medio del modelo comercial que tendió a imponerse unos años antes. La segunda emisora universitaria que apareció en el cuadrante fue la de San Luis Potosí, que inició transmisiones el 28 de junio de 1938, también con cuatro horas al día. En 1943, aparece Radio Universidad Veracruzana, en 1954, Radio Universidad de Guanajuato, en 1964, la radio de la Universidad de Oaxaca, en 1965, la de Sonora y en 1966, la de la Universidad de Yucatán (Toussaint, en Rebeil et al., 1989). De entonces a la fecha, se han otorgado un número no desdeñable de permisos a otras instituciones de educación superior contándose actualmente con 45 emisoras en la frecuencia de Frecuencia Modulada (FM), 19 en la frecuencia de AM, para hacer un total de 64 emisoras que, de acuerdo con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, cuentan con un permiso de transmisión.³ Se tiene presencia en 26 estados de la

república, en 52 localidades diferentes. Siete universidades cuentan con frecuencias tanto en la banda de AM como FM. (s.p)

Igualmente explica Reyna como en 1992, se acuerda la creación del Sistema Nacional de Productoras y Radiodifusoras de las Instituciones de Educación Superior (SINPRIES), planteándose los siguientes objetivos:

- Fortalecer la función social de las instituciones de educación superior, mejorando y ampliando la cobertura de la difusión, divulgación y promoción de la cultura y del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico que se genera dentro de ellas, contribuyendo a la formación del sector de las instituciones de educación superior y de la población en general.

- Propiciar que la difusión y divulgación de las tareas sustantivas de las instituciones de educación superior a través de comunicación radiofónica sea amplia y plural.

- Procurar que las productoras y radiodifusoras de las instituciones de educación superior tengan acceso a las nuevas tecnologías para el desarrollo de la radioproducción y radiodifusión.

- Promover la capacitación para el desarrollo y optimización de recursos humanos, técnicos y materiales, encaminados a elevar la calidad de los productos diseñados y producidos por los miembros del SINPRIES.

Tras un minucioso análisis de las reuniones de esta red, concluye la autora su artículo señalando que:

Las radios de estas instituciones configuradas en un sistema de redes encierra un enorme potencial de recursos técnicos y humanos que puede contribuir a crear una cultura ciudadana, de acercar a la población a la comprensión de los cambios sociales y culturales que se viven día con día, a fortalecer la necesidad de ser formado e informado; y todo esto es posible en un medio como la radio, el medio de la cotidianidad, de la construcción del referente, porque la radio, con sus más de ochenta años, es capaz de poblar todavía la imaginación colectiva. (s.p).

6. Una tesis de maestría con una mirada comparativa entre España y México

La Radio Universitaria y el podcasting: análisis de los modelos de podcasting utilizados en internet por emisoras universitarias de España y México es una Tesis de Maestría de la que es autor Iván Chávez Hidalgo, editada electrónicamente por la Universidad Internacional de Andalucía en 2014 y dirigida por los profesor Ignacio Aguaded Gómez, dentro del Máster Oficial en Comunicación y Educación Audiovisual (en su edición de 2013) organizado por la Universidad de Huelva / Universidad Internacional de Andalucía.

Entre otras ideas interesantes, el autor plantea que una de las relaciones que ha surgido de este proceso de convergencia entre la radio e Internet, y particularmente con lo que se ha denominado la Web 2.0, es la unión de radio y podcasting. Una confluencia que ha transformado los rasgos que han caracterizado al medio radiofónico en más de un siglo de existencia, siendo en ese binomio donde incursiona su investigación.

El autor parte de su interés por analizar la manera en que la radio universitaria de España y México hacen uso del podcast en sus modelos de comunicación en Internet; en primer lugar, como un medio que transforma el discurso radiofónico y abre una nueva manera de relacionarse con el escucha; en segundo lugar, como una herramienta de comunicación que se constituye en un nuevo medio para alcanzar los objetivos de servicio público, inherentes a los medios de comunicación emanados de las instituciones de educación superior; y finalmente, como un canal a través del cual surgen proyectos radiofónicos universitarios que de otra manera no verían la luz.

Estudia en su «Marco Teórico», al podcast entre la Web 2.0 y la radio universitaria, poniendo un especial énfasis en las posibilidades de esta nueva herramienta. Para ello, se comenzará desarrollando la evolución del podcast en el contexto general de Internet llevándolo posteriormente al escenario de la Web 2.0, contexto en el que se inscriben sus inicios.

También realiza un breve recorrido histórico del podcasting para comprender su evolución y sus elementos característicos. Posteriormente, analizará el podcasting a partir de su incorporación en el discurso radiofónico. Diferencia al podcast de otras formas de comunicación por Internet y descifra las claves de su avance como herramienta comunicativa. Para ello, perfila cómo influye la

implantación de esta tecnología a la radio, analizando sus implicaciones en la producción, transmisión y consumo de los contenidos, además de explorar el papel de la audiencia ante esta herramienta de comunicación.

También hace una breve radiografía de la radio universitaria en España y México, contextos donde se sitúa la presente investigación. Para ello analiza las experiencias pioneras en ambos países, para posteriormente establecer las características que definen a estos medios de comunicación.

En análisis empírico parte de sistematizar las características formales que desarrollan las radios universitarias en sus modelos de podcasting; en segundo lugar, analiza los temas abordados por esta vía con el objetivo de identificar en estos contenidos el rasgo principal que debe guiar la labor de los medios de comunicación universitarios: el servicio público.

Aunado a lo anterior, y para obtener una visión integral de nuestro objeto de estudio, se realizan entrevistas con los directores de las emisoras analizadas, para profundizar y ampliar la importancia del podcast en el medio radiofónico en general y en la radio universitaria en particular.

Igualmente, se presenta una radiografía de los modelos de transmisión que las radios universitarias de España y México desarrollan en Internet. Con este análisis se establece el nivel de desarrollo que tiene el podcasting al interior de las emisoras emanadas de las instituciones de educación superior, respecto a otros modos de transmisión como el streaming y la radio a la carta.

Finalmente, se desarrolla una propuesta de integración del podcasting en la radio universitaria. A partir del análisis realizado, se aporta un modelo de podcasting útil para los medios radiofónicos universitarios, integrando las mejores prácticas observadas durante el estudio.

Esta tesis de maestría es un trabajo de investigación ciertamente pionero en torno a la influencia del podcasting en el medio radiofónico universitario, y sus conclusiones y propuestas de acción favorecen una mejor comprensión de las múltiples transformaciones que la radio universitaria está experimentando, a partir de su convergencia con Internet.

Entre las conclusiones de este trabajo, el autor subraya que:

La radio universitaria es un verdadero medio alternativo con una clara vocación de servicio público. Los proyectos radiofónicos observados en nuestro análisis así lo demuestran: los Microespacios de 98.3 Radio, las Cuñas Sociales de UniRadio, los podcast académicos de UFM Alterna, los Miniprogramas de Radio UNAM, emisiones como «El pulso de las lenguas» o «Discurso del caos» en UPF.Ràdio, programas como «Hablando de mujeres» o «Una finestra a la ciència» de Vox UJI Ràdio o producciones como «Voces con capacidad», «La dimensión colorida» y «Cada cabeza en un mundo» de Red Radio Universidad de Guadalajara. Estos son sólo algunos ejemplos de la pluralidad de contenidos que es posible encontrar en los podcast de las radios universitarias.

Respecto al análisis de los géneros utilizados para llevar estos contenidos a la audiencia, conviene señalar que, en el caso de la radio universitaria, hay una concentración muy importante en dos de ellos: el magazine cultural y los programas musicales. Se observa que la ausencia de géneros que cada vez son menos frecuentes en el discurso radiofónico: géneros dramáticos como el radioteatro, la radionovela o el radio cuento; el radio-arte con su gran cantidad de matices creativos; o el radio reportaje, con su capacidad de abordar una gran cantidad de temáticas de interés para el escucha. Sólo en 98.3 Radio, UniRadio y Radio UNAM, fueron observados programas que se valen de estos géneros para llegar al público.

Consideramos necesario que la radio universitaria ha de incorporar en su discurso nuevos formatos que salgan de esta «normalidad radiofónica» dominada por el magazine cultural y los programas musicales, y que la lleve a experimentar con géneros que hasta ahora han sido poco explorados.

En suma, si partimos de que la parrilla de programación es la principal seña de identidad y, sin lugar a dudas, la huella digital donde puede identificarse o no el carácter de servicio público al que las emisoras universitarias deben dirigir sus esfuerzos, podemos afirmar que los contenidos observados durante este análisis les permiten a estos medios salir de la corriente mediática central e internarse por la vía alternativa y así diferenciarse, adquirir mayor presencia e innovar. Una radio que a través del podcast se define como una radio más libre y que ofrece al escucha una manera distinta de ver la comunicación (pp. 141 y 142).

Finaliza Chávez tu trabajo señalando que, “no cabe duda que la radio universitaria está llamada a cumplir un lugar importante en un entorno comunicativo cada vez más complejo; un escenario donde todo parece estar guiado por el interés comercial y donde los medios de comunicación universitarios tienen mucho que aportar” (pág. 144).

Ante este reto, considera este autor que el “podcasting es una herramienta fundamental para que las emisoras universitarias cumplan con su misión de llevar al ciudadano una propuesta radiofónica alternativa, una «voz» adaptada a los nuevos hábitos de escucha, a las nuevas tecnologías, y que puede ser el vehículo idóneo para decirle a la sociedad que otra comunicación también es posible”, (pág. 144).

7. Balance de contribuciones: subrayando la necesidad, oportunidad y pertinencia de la investigación trazada en esta tesis doctoral

La revisión de la literatura científica relevante localizada, directamente relacionada con el fenómeno de la radio universitaria que hemos insertado en las páginas precedentes arroja, como balance general la consulta de 5 tesis doctorales y 1 tesis de maestría, de 59 capítulos de libros y de 11 artículos publicados en revistas científicas indexadas.

La breve descripción de los contenidos presentes en estas 76 publicaciones pone de manifiesto que en ellas se han analizado una cuarentena de experiencias y buenas prácticas realizadas de emisoras universitarias en Europa, América Latina y EE.UU.

Igualmente se incluyen varias descripciones historiográficas de la evolución de las radios universitarias en España, México y Colombia y de las redes en que se agrupan y coordinan.

También se han localizado una veintena de sistematizaciones epistemológicas sobre aspectos tales como finalidades, tipologías, programaciones, actores implicados, vinculación institucional, modelos de gestión y transformaciones habidas con la integración de estas radios en el universo digital, entre otras temáticas relevantes.

Es muy escasa la presencia en la literatura revisada de temáticas alusivas a la formación del voluntariado universitario para el ejercicio de la comunicación creativo-radiofónica, aspecto que se comenta tangencialmente en alguna tesis doctoral y en un par de capítulos de libro, sin descender a detalles referidos a su importancia y aplicación operativa.

Tampoco aparecen alusiones especialmente relevantes a la temática de la evaluación de la calidad de las producciones, si bien este tema se analiza indirectamente cuando se estudian de forma específica o comparada ciertas parrillas de programación de emisoras de radio universitaria.

Tal panorama y tales condicionantes fueron decisivos a la hora de diseñar los objetivos de la investigación aplicada de esta tesis doctoral y de redactar las hipótesis a verificar.

El hecho de que en un porcentaje cada vez mayor de emisoras se estén realizando programas radiofónicos por alumnado y profesorado con escasos conocimientos de producción radiofónica, de manera en muchos casos un tanto improvisada es un banco de pruebas de gran valor motivacional que hay que conservar y fomentar, sin descuidar la búsqueda de la calidad de tales producciones.

En esta revisión hemos podido constatar la inexistencia de una sistemática teórico-práctica, al menos declarada -aunque posiblemente implícita- sobre cómo consiguen estos colectivos universitarios aprender la teoría y práctica de la producción radiofónica. Intuimos, sin tener pruebas de ello, que usan ciertos manuales ya clásicos escritos para radialistas aficionados y para comunicadores radiofónicos populares y comunitarios, o que simplemente “aprenden haciendo” por “ensayo y error” llevados en ciertos casos, “de la mano” por los productores radiofónicos expertos que dirigen o trabajan en las emisoras universitarias.

Parece pues oportuno “sacar a la luz” el conocimiento implícito existente, haciéndolo que fluya de forma explícita (declarada), para que pueda ser sistematizado y divulgado por el bien de los productores aficionados y noveles que nutren el voluntariado de las emisoras universitarias.

Hacer fluir este conocimiento implícito y ponerlo en valor, para este colectivo, teniendo siempre muy presente la perspectiva de la evaluación de la calidad de las producciones radiofónicas generadas, es una de las esencias de nuestro trabajo doctoral.

Sus destinatarios finales serán los actores del tercer sector universitario (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, antiguos alumnos, instituciones sin ánimo de lucro presentes en los consejos sociales de las universidades, etc.) que podrán beneficiarse de los materiales didácticos y tecnológicos que se pretenden elaborar, aplicar y evaluar en esta tesis doctoral, y de la cultura de la autoevaluación y evaluación externa de la calidad, la satisfacción y el bienestar que, como atmosfera envolvente, ha de oxigenar y hacer fluir el vergel de emociones positivas derivadas de nuestros diseños experimentales, en su aplicación y validación en los tres casos previstos.

Esperamos pues, que los resultados de esta tesis doctoral cubran, en la medida de lo posible, la laguna que parece existir en la investigación sobre la formación de los productores radiofónicos noveles que intervienen en las emisoras de radio universitaria. Llenar de agua cristalina esa laguna justificará con creces la necesidad, oportunidad y pertinencia de la creación, aplicación y evaluación de la denominada Escuela Iberoamericana de Radio Digital, iniciativa de educación mediática semi-presencial, que fundaremos durante el desarrollo de esta tesis doctoral, como semillero de formación de comunicadores radiofónicos noveles, al servicio altruista y solidario de una renovada radio universitaria, comprometida en la construcción de “otro mundo posible más humano, feliz y solidario.

Capítulo 3

La Educación en Medios en la era digital

1. Presentación

Desde la óptica de los objetivos trazados en la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral, la Educación en Medios resulta un eje vertebrador. Desde sus orígenes esta educación ha tenido dos grandes vertientes: educar para la lectura crítica de los medios y educar para la creación de medios (creación y producción). Ambas facetas confluyen en el diseño y desarrollo de esta investigación doctoral, ya que para aprender a crear y producir programas radiofónicos, no solo es necesario dominar el lenguaje de la radio (sintaxis radiofónica), la guionización, la selección musical, la locución y la producción (pragmática radiofónica), sino que resulta especialmente valioso analizar críticamente programas de calidad de diversos géneros de emisoras prestigiosas, para aprender de ellos.

En este capítulo realizaremos un recorrido evolutivo de la Educación en Medios, desde sus orígenes hasta las tendencias más prospectivas, con el fin de alimentar epistemológicamente el diseño y desarrollo de nuestra investigación aplicada.

2. La UNESCO como crisol primigenio de la educación en medios

En enero de 1982 la ciudad alemana de Grunwald fue testigo de la firma de la primera Declaración institucional promovida por la UNESCO sobre la necesidad y utilidad de Educar a la población para el uso crítico de los Medios de Comunicación. Surgió de las conclusiones del Simposium Internacional sobre la Educación con los Medios de Masas en el que participaron educadores, comunicadores e investigadores de diecinueve países. La denominada *“Declaración sobre Educación para los Medios”* cuyo texto reproducimos por su alto valor histórico, contiene una clara expresión de principios y líneas de actuación, cuya vigencia permanece intacta hasta nuestros días:

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación están omnipresentes: un número de personas cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a ver la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela.

En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es necesario aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo.

No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educativos deben asumir las responsabilidades correspondientes para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con alta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educativas que proponen estos sistemas del mundo real. Sin embargo, si las razones que avalan una educación en materia de medios de comunicación concebida como una preparación de los ciudadanos para el ejercicio de sus responsabilidades son ya imperiosas, en un futuro próximo pasarán a ser avasalladoras debido al desarrollo de la tecnología de la comunicación y satélites de radiodifusión, los sistemas de cable bidireccionales, la combinación del ordenador y la televisión, los videocasetes y los videodiscos, que harán que aumenten aún más la gama de opciones de los usuarios de los medios de comunicación.

Los educadores responsables no hacen caso omiso de esos adelantos; por el contrario, se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a comprenderlos y a percibir la significación de las consecuencias que entrañan especialmente el rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a una información más individualizada.

Ello no significa que se deba subestimar la influencia que ejerce sobre la identidad cultural la circulación de la información y de las ideas entre las culturas gracias a los medios de comunicación.

La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación.

La educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz con los padres, los maestros, el personal de los medios de comunicación y los responsables de la creación de una conciencia más crítica de los oyentes, los espectadores y los lectores. Reforzar la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

Por ello, hacemos a las autoridades competentes un llamamiento con miras a:

1. Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis de contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.
2. Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores, encaminados tanto a mejorar el conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a que se familiaricen como métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación, a menudo considerable pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.

3. Estimular las actividades de investigación y desarrollo en educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología a las Ciencias de la Comunicación.
4. Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional dentro de la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación”.



Fig. 3. Síntesis de las líneas y compromisos de acción contenidos en la Declaración sobre Educación para los Medios

Fuente: (Ortega J.A. 2010, p.57.)

Doce años después de este acontecimiento trascendental por su potencial impulsor de la Educación en Medios, la UNESCO, fiel al espíritu y a la letra de su constitución fundacional en la que sus constituyentes (UNESCO, 2004.p. 8), afirmaron que, “persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre los pueblos, afín de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas”, convocó en 1994 en Manila (Filipinas) la Conferencia internacional de tecnologías para la enseñanza del hoy y del mañana. De ella surgió una publicación coordinada por Jacques Hallak y Moiko Saito en la que se abordan

cuestiones relacionadas con la Tecnología Educativa, los métodos de enseñanza, la instrucción asistida por ordenador y el binomio estado y comunicación.

Refieren Ortega-Carrillo y Molina-Fernández (2005), que en el último quinquenio del siglo XX, la propia UNESCO se mostró especialmente interesada por favorecer el debate científico y la investigación en torno a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Así, la comisión IV de la UNESCO, en su sesión plenaria celebrada el 15 de noviembre de 1995, elaboró un informe que sirvió para que la Conferencia General en su vigésima octava reunión aprobara la resolución 4.5 relativa al *apoyo a las actividades culturales y educativas del servicio público de radio y televisión, a los profesionales de los medios de comunicación y a los periodistas para reducir la violencia en los medios*.

El citado texto invita a los Estados Miembros de la UNESCO a:

- a) Apoyar el servicio público de radio y televisión para que pueda cumplir su mandato cultural y educativo;
- b) alentar a los profesionales de los medios de comunicación a estudiar las vías y los medios posibles para reducir la violencia en la pantalla, sobre todo en los programas de ficción;
- c) estimular entre los periodistas una reflexión sobre la violencia en los programas informativos y animarlos a tomar iniciativas encaminadas a reducir dicha violencia, en el respeto de las reglas deontológicas establecidas por la profesión única y exclusivamente;
- d) aportar una contribución positiva al debate internacional al respecto.

▪ Con anterioridad a la fecha de promulgación de esta resolución, la UNESCO promovió el debate sobre la violencia en los medios de comunicación con diversas iniciativas tales como las mesas redondas internacionales celebradas en Nueva Delhi (1-4-1994) y París (3-5 de julio de 1995) y los seminarios internacionales que sobre la imagen de la familia en los medios de comunicación se celebraron en Courmayeur (19-21 de marzo de 1995) y sobre la violencia en la pantalla y los derechos del niño, llevado a cabo en Lund (Suecia, 26-27 de septiembre de 1995).

3. Conceptualizando la educación en medios

El impulso institucional de la UNESCO generado en 1982 en Grunwald y de las conferencias posteriores que acabamos de reseñar, sirvió para que Masterman (1983, p.184), como pionero de la Educación en Medios, propusiera un año después que “esta había de dirigirse a incrementar el conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben”.

En Latinoamérica Charles y Orozco publican unos años más tarde, (1990) el libro titulado: Educación para la Recepción: hacia una lectura crítica de los medios. Se trata de un compendio realizado desde México de estudios realizados en diferentes países sobre Educación en Medios. Destaca en el mismo el capítulo firmado por Jonh Pungente en el que realiza un recorrido por las iniciativas valiosas surgidas en Alemania, Francia, Países Escandinavos, Inglaterra, Irlanda y Escocia, subrayando la pujanza y expansión tales iniciativas. En otro valioso capítulo Mercedes Charles describe interesantes experiencias realizadas en organizaciones populares de Brasil sobre recepción crítica. Jorge Villalobos analiza en la citad obra una interesante propuesta realizada en Veracruz (México) por organizaciones campesinas a través de la radio de Teocelo, formando a comunicadores populares campesinos comprometidos en el desarrollo comunitario, que asumen un papel crítico en la emisión y recepción de mensajes radiofónicos. También Barrie McMahon y Robyn Quin plantean un interesante análisis de diversos cursos de educación e medios realizados en Australia, como país pionero en esta materia, tras alcanzarse el primer consenso nacional en la historia sobre la necesidad, objetivos y líneas metodológicas de la educación para los medios.

Desde el punto de vista conceptual Mercedes Charles y Guillermo Orozco (1990, p. 21), subrayan en esta obra que la Educación en Medios (educación para la recepción), “ha de preocuparse por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, siendo más reflexivos, críticos, independientes y creativos; ello les permitirá recobrar y asumir su papel activo en el proceso dela comunicación”.

Siguiendo con cierta vocación cronológica, en 1993 Shepherd, (citado por Aguaded y Pérez, 2004, s.p.), propuso como finalidad de la Educación en

Medios de comunicación que “los alumnos comprendan de manera activa y consciente, en lugar de pasiva e inconscientemente, el lugar en que se encuentran y que capten el sentido de los textos de los medios de comunicación social”.

Un año más tarde Ferguson (1994), sostuvo que la Educación en Medios ha de analizar la manera en la que los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre él y nosotros. Se fundamenta sobre una noción esencial: los mensajes de los medios son construcciones. Para este autor, la Educación en Medios propone aprender a interrogar estas representaciones, a fin de comprender la forma en la que damos sentido a la realidad y el modo en que otros (los medios) le dan sentido para nosotros.

Al año siguiente, Area (1995) circunscribe el objeto de la Educación de Medios de Comunicación (EMC):

Al estudio la elaboración, desarrollo y evaluación de programas curriculares dirigidos a educar al alumnado tanto como consumidor crítico de productos culturales ofertados por los distintos medios de comunicación (televisión, prensa, radio, cine,...), como para que sea capaz de expresar sus propios mensajes a través de los lenguajes específicos de cada uno de estos medios (s.p).

Ahondando más en la esencia epistemológica Pérez-Tornero, (2003) plantea una Educación en Medios:

Entendida como diálogo, debería tener como consecuencia, a corto y medio plazo, un doble proceso. En primer lugar, la formación de una conciencia crítica –y participativa– en relación con los medios. En segundo lugar, la progresiva aceptación, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación. Pero, a largo plazo y en sentido amplio, la tarea de la Educación en Medios tiene que ver con la inteligencia colectiva y con los modelos de conocimiento y de entendimiento que desarrolla nuestra cultura (s.p).

En este contexto discursivo Aguaded y Pérez (2004) advierten que:

La Educación en Medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas

puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy (s.p).

Completando estos razonamientos Pérez-Tornero (2003, s.p.), afirma con rotundidad que “la Educación en Medios, lejos de ser únicamente un aprendizaje referido a los medios de comunicación como instrumentos, se convierte en una tarea filosófica, epistemológica de primera magnitud y que afecta a nuestra conciencia como seres humanos y a nuestra faceta de ciudadanos”. El citado profesor continúa su argumentación señalando que la Educación en Medios que requerimos en estos momentos “no puede considerarse sólo como una pedagogía instrumental, sino, como un esfuerzo de conciencia por aprehender y, en la medida de lo posible, mejorar las condiciones en que desarrollamos nuestras facultades sociales de comprensión, inteligencia, diálogo y relaciones cívicas”.

El desarrollo de tales facultades puede conseguirse construyendo un marco curricular y organizativo específico, que tal como lo conciben Aguaded y Pérez (op. cit. 2004), se caracterizaría por:

- *Tener en cuenta* las expectativas que los niños y jóvenes tienen en cuanto a los medios. No se trata tanto de defenderlos de ellos, ya que aunque es cierto el uso y abuso indiscriminado que se hace de los mismos, no se deben obviar las enormes ventajas de su expresión y comunicación.
- *Enfatizar* el análisis del contenido y la relación que mantiene el sujeto receptor con los medios de comunicación, de manera que se pueda establecer una confrontación entre la propuesta cultural de los medios –como parte de la sociedad–, y las percepciones espontáneas que se puedan tener, para esclarecer con ello las convergencias y divergencias.
- *Potenciar* la formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces

de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación.

- *Planear* una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada que promueva una actitud crítica, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y además incentive las capacidades y actitudes de los alumnos.
- *Concebir* de forma globalizada el fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa (s.p.).

En definitiva y tal como plantea Morduchowicz (2003):

La Educación en Medios no ha de basar sus principios en salvar o en proteger a los estudiantes. No se trata pues de censurar el placer ni de condenar a los alumnos por sus elecciones. Los juicios lineales suelen expresar preconceptos que a menudo sólo consiguen alejar aún más al docente de los consumos culturales de sus alumnos. Las valoraciones anticipadas buscan cerrar las discusiones antes que abrirlas. El objeto de una Educación en Medios no tiene como punto de partida la condena o la idealización de los medios ni de los usos que las audiencias hagan de ellos (p. 37).

Para finalizar este recorrido conceptual conviene recordar que en 1999, la UNESCO definió de nuevo a Educación de Medios como “enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills in using these media to communicate with others”, (permite a las personas comprender críticamente la forma de operar de los medios de comunicación y a la vez adquirir habilidades para usar estos medios para comunicarse con los demás) (s.p).

4. El diálogo interdisciplinar como base epistemológica de la educación en medios

La interacción entre dos o más disciplinas suele dar como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una

transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y de terminologías fundamentales.

En este marco dialógico plantea Pérez-Tornero (op. cit. 2003) que los medios y la educación tienen que dialogar y cooperar. Los fines de ese diálogo y de esa cooperación, es decir, de la Educación en Medios serían, en opinión de este autor:

- Aumentar la inteligencia personal y colectiva a través de los media, y con ellos.
- Lograr una mejor comprensión/entendimiento del mundo –del natural (ecología)– y una mejor comprensión de nosotros mismos, o sea, de la persona –aprender a ser– y de los otros, lo social.
- Potenciar el diálogo entre las personas, o sea, las relaciones equilibradas, es decir, aprender a convivir, y promover la cooperación entre los grupos, o sea, la resolución conjunta de problemas: participación cívica.
- Aprender a crear nuevos mundos posibles, es decir, a imaginar críticamente y a pensar futuros alternativos (s.p).

Delgado (2009, p.19) abunda en esta necesidad de diálogo entre disciplinas señalando que “la interacción debe presentarse en todos los sentidos: desde los procesos comunicacionales y lingüísticos, donde se presenten las ideas más básicas y la terminología a emplear, hasta la integración de los conceptos, de las normas, criterios y reglas, de la epistemología, de la metodología, de los procedimientos, de las formas de recolectar y analizar los datos, de presentar y organizar la investigación”.

Pensamos Pérez-Tornero (op. cit. 2003) que a la vista de las finalidades señaladas más arriba, la Educación en Medios debe ser, en la actualidad, el fruto de un doble encuentro dialógico:

- Por un lado, el encuentro en lo que podríamos denominar la posibilidad humana de construcción del sentido, que reúne, de hecho, todas las capacidades e instrumentos con que la Humanidad ha ido ensanchando su conciencia, haciendo progresar su razón, sus lenguajes –su capacidad de nombrar e interactuar con el mundo– y sus capacidades imaginativas, simbólicas y expresivas.

- Por otro lado, un segundo encuentro, en el campo cognitivo del saber aplicado a la construcción del sentido: el encuentro entre las disciplinas que se aplican al lenguaje y la expresión humanos, es decir, de todas aquellas ciencias o saberes que, desde antaño hasta hoy, se han venido ocupando de comprender, dirigir, organizar o potenciar las capacidades humanas de expresión y de entendimiento. Desde la escritura a la hermenéutica; desde la filosofía del lenguaje a la estética; desde la retórica a la informática; desde la lingüística a la teoría de la información, (s.p).

Desde este valioso dialogo de saberes y disciplinas, proponemos con Aguaded y Pérez (op. cit. 2004), que la Educación en Medios debe concebirse como una educación «multidimensional» que:

- Sitúe al alumno ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico.
- Fomente la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes.
- Enseñe a decodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos.
- Enriquezca los criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes de los medios, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas.
- Favorezca la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual, con la creación y elaboración de productos mediáticos.
- Desarrolle la socialización y la participación, en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento desde los medios.

Retomando las propuestas Pérez-Tornero (2003). Coincidimos en este autor en señalar que la Educación en Medios como objetivo final el ensanchamiento de la conciencia individual y colectiva y su liberación de restricciones, para desplegar y enriquecer las potencialidades críticas del individuo, por su capacidad de discernimiento y de elección.

Desde un punto de vista didáctico, compartimos con González (2000) la concepción según la cual la Educación en Medios de comunicación o alfabetización mediática:

Comprende la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresar y producir mensajes con ellos. Ello supone matizar entre la

educación «sobre» y «en» los medios, planteando una interacción que implique, por un lado, su análisis y consiguiente reflexión; por otro, un uso creativo que los transforme en instrumentos expresivos. Se busca formar y desarrollar criterios comprensivos y no uniformizados de la realidad mediática que arrinconen los estereotipos y destierren la pasividad (p.97).

Para finalizar este apartado haciendo dialogar a los principales autores que han realizado aportaciones valiosas presentamos en siguiente cuadro comparado una síntesis epistemológica sobre el objeto y finalidades de la Educación en Medios:

Conceptualización del objetivo general de la Educación en Medios	
<i>Autor</i>	<i>Objetivo general de la Educación en Medios</i>
UNESCO, (1982)	Crear una conciencia más crítica de los oyentes, los espectadores y los lectores.
Masterman, (1983)	Incrementar el conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben.
Charles y Orozco (1990)	Hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, siendo más reflexivos, críticos, independientes y creativos; ello les permitirá recobrar y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación.
Shepherd (1993)	Comprender de manera activa y consciente, en lugar de pasiva e inconscientemente, el lugar en que se encuentran y que capten el sentido de los textos de los medios de comunicación social.
Ferguson (1994)	Analizar como los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre él y nosotros., aprendiendo a interrogar estas representaciones, con el fin de comprender la forma en la que damos sentido a la realidad y el modo en que otros (los medios) le dan sentido para nosotros.

Conceptualización del objetivo general de la Educación en Medios	
Area (1995)	<p>Estudio la elaboración, desarrollo y evaluación de programas curriculares dirigidos a educar al alumnado tanto como consumidor crítico de productos culturales ofertados por los distintos medios de comunicación.</p> <p>Expresar los propios mensajes a través de los lenguajes específicos de cada uno de estos medios.</p>
UNESCO (1999)	<p>Comprender críticamente la forma de operar de los medios de comunicación.</p> <p>Adquirir habilidades para usar estos medios para comunicarse con los demás.</p>
González (2000)	<p>Analizar críticamente los medios, formando y desarrollando criterios comprensivos y no uniformizados de la realidad mediática que arrinconen los estereotipos y destierren la pasividad.</p> <p>Expresar y producir mensajes con ellos.</p>
Pérez- Tornero, (2003)	<p>Formación de una conciencia crítica –y participativa– en relación con los medios;</p> <p>Progresiva aceptación, por parte de los medios, de un compromiso profundo con la educación.</p> <p>Ensanchamiento de la conciencia individual y colectiva y su liberación de restricciones, para desplegar y enriquecer las potencialidades críticas del individuo, por su capacidad de discernimiento y de elección.</p>
Aguaded y Pérez, (2004)	<p>Formación de la conciencia crítica.</p> <p>Desarrollo de actitudes activas y creativas para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad.</p>

Tabla 1. Vlsión comparada de los bojetivos de la educación en medios según diversos autores e instituciones

Fuente: Elaboración propia

Este conjunto de once definiciones insisten de forma casi unánime en una doble dimensión: Una primera consistente en educar para la lectura y recepción crítica de los mensajes (contenidos), para con ello aumentar las defensas ante la supuesta manipulación y coerción mediática; y por otra, formar para expresarse creativamente con los códigos y mensajes propios de los medios (escrito,

sonoro, visual, audiovisual e hipermedia), produciendo creaciones literarias, radiofónicas, icónicas, videográficas y multimedia.

Tal como expresamos en la introducción de este capítulo ambas acepciones de la Educación en Medios nos son de gran utilidad para inspirar y fortalecer la oportunidad y pertinencia del diseño y desarrollo de nuestra investigación aplicada:

- De la primera acepción extraemos como axioma: Capacitar a los creadores y productores de programas de radios universitarias para analizar críticamente producciones radiofónicas propias y ajenas. En el primer caso ejercitando la autoevaluación y en el segundo haciendo la valoración externa como oyentes instruidos.
- De la segunda acepción concluimos la necesidad de formar a los productores noveles de programas en los códigos específicos del lenguaje radiofónico, en las estrategias de elaboración de guiones, de locución, de selección musical, y de producción y difusión de sus propias creaciones, tanto en emisoras analógicas como en aquellas otras que emiten por internet.

5.Tendencias y enfoques de la educación en medios

Estas doble dimensionalidad del objeto de la Educación en Medios, va a determinar la existencia de tres enfoques en dicho ámbito de conocimiento y experiencia, delimitados en función de la tendencia preponderante en la que se sitúen las diversas escuelas de pensamiento y creación.

5.1. El enfoque ético: educar para defender a la infancia y la adolescencia de los contenidos abyectos

Hay quienes piensan una Educación en Medios centrada en el estudio de los efectos manipuladores sobre los chicos, en especial de la televisión. Son quienes sostienen que esa formación debe ocuparse de analizar la manera en que la violencia, el sexo y el racismo representados en los programas televisivos, en los periódicos, en las revistas, y, más recientemente en los videojuegos, se reflejan en el comportamiento de los chicos. Analizan, entonces,

la manera en que los medios influyen en la conducta de los niños y de los jóvenes.

Esta corriente estudia los efectos de los medios de comunicación en las audiencias casi siempre de manera lineal y causal. "La consecuencia es un enfoque más que todo normativo y de protección: las recomendaciones suelen centrarse en la necesidad de defender a los niños de los efectos amenazadores de los medios de comunicación" (Morduchowicz, 2003, p. 37).

Este primer enfoque ha sido superado desde los ochenta en la mayor parte del mundo, a excepción de los Estados Unidos, donde este abordaje tiene todavía hoy una singular importancia. El segundo enfoque (el reflexivo) "responde a una dimensión sociológica, y, practicado en casi todos los países, es considerado como un insumo importante para la definición de las estrategias de una Educación en Medios. Entender la relación que los niños y los jóvenes construyen con los medios es fundamental para el diseño de esa enseñanza" (Morduchowicz, 2003, p. 39).

Ortega-Carrillo, (2010, 345-347) ha estudiado las aplicaciones didácticas de la ética en los medios de comunicación e internet, proponiendo un formulario en línea para la denuncia de contenidos poco éticos. Este formulario contiene un conjunto de indicadores que ayudan al denunciante a valorar aquellos aspectos que otorgan el carácter de "abyectos" a tales contenidos:

- En un primer momento el formulario ofrece 26 valores humanos para ayudar a realiza un análisis pormenorizado al denunciante.
- En segundo lugar dicho protocolo inserta un listado de 12 aspectos-valor de naturaleza educativa (o por oposición antieducativa).
- En tercer lugar se interpela al denunciante sobre la posible presencia e contravalores que fomenten la violencia y/o la intolerancia (en el lenguaje, la ambientación, las imágenes, los gestos, los diálogos y la música).
- Acto seguido se ofrecen este mismo listado referido a la posible presencia de pornografía.

- Finalmente se pregunta si los mensajes objeto de denuncia fomentan e mal gusto en el lenguaje, el vestido, las actitudes y los gestos.
- El formulario concluye haciendo reflexionar al denunciante sobre si el objeto de la denuncia cree que atenta a las leyes internacionales o nacionales que protegen a:
 - a) La infancia y la adolescencia.
 - b) Las minorías étnicas o culturales.
 - c) Las mujeres.
 - d) Las personas mayores.
 - e) O al conjunto de la ciudadanía.

Pensamos que la difusión y el uso de formularios como el que acabamos de analizar favorecen la educación mediática de la población, desde reflexión y la formación de la conciencia crítica que propugna este modelo ético.

5.2. El enfoque semiológico: alfabetizar en los lenguajes de los medios

Otra tendencia propone una Educación en Medios cuyo eje es analizar el lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones. Busca explorar la manera de nombrar y de decir el mundo. Se pregunta, por ejemplo, qué palabras utiliza el periódico para hablar de un tema específico; por qué eligió un cuerpo de letra (tipografía) para el titular; a qué imágenes recurrió el noticiero televisivo para una información; dónde se ha ubicado la cámara para lograr un determinado plano; qué música utiliza la telenovela en su presentación; con qué intención, etc.” Se trata de un enfoque semiológico que analiza el lenguaje de los textos mediáticos en función de las representaciones que transmite” (Morduchowicz, 2003, p. 38).

Este enfoque, si bien importante, es insuficiente y encierra no pocos riesgos. Al circunscribirse al lenguaje, se olvidan otras dimensiones también necesarias para una Educación en Medios. El abordaje semiológico del discurso suele quedarse en el texto, y olvida o evita el análisis del contexto de producción y de recepción de los mensajes. Los medios y sus significados son productos de un tiempo político y económico determinado, cuyo análisis no es posible desconocer (...) “Dividir el análisis por medio de la comunicación sólo tiene sentido si el objetivo es el lenguaje, no si el mensaje es un paso para ir más allá. Una semiología que se precie de semiología social debe trascender el texto

hacia el contexto y hacia las relaciones sociales del mundo real” (Morduchowicz, 2003, p. 40 y 41).

Al igual que en modelo anterior y como experimentado investigador de la vertiente tecnológico didáctica de la Edu-comunicación, Ortega-Carrillo (2010, pp. 136-146) ha generado un conjunto de estrategia y materiales didácticos para el aprendizaje práctico de la lectura crítica individual y colaborativa de documentos multimedia y audiovisuales, basados en el análisis morfosintáctico, semántico, estético y ético de fragmentos o secuencias clave (en el caso de documentos o audiovisuales extensos o de larga duración).

Entre las pautas que plantea este autor como instrumentos de educación mediática en la acción, destacan:

- Una ficha para analizar cada una de las secuencias clave en la que el analista describe la escenografía (contenido, personajes movimientos, gestos, etc.), las características de los textos visuales (plano, escala, angulación, movimientos, iluminación, tonalidad, textura, color, etc.), El texto sonoro (contenido y características de la locución/diálogos voz y la música), semántica simbólica de los textos visuales y sonoros y crítica a la forma y al fondo.
- Una ficha especial para el análisis de la banda sonora de videdoclip y fragmentos audiovisuales detallando la valoración del timbre, dinámica, textura, armonía, ritmo y forma.
- Una ficha para el análisis de la interacción música-imagen desde el descubrimiento de las funciones que desempeñan ambos códigos expresivos.
- Una ficha para el análisis de la semántica de los textos visual y sonoro por separado y de forma combinada.
- Una ficha para la valoración ética de las secuencias.
- Una ficha final para la valoración estética de las producciones.

Pensamos que se trata de un intento riguroso, pero a la vez complejo de educar a las audiencias para la realización de análisis crítico de producciones mediáticas que aunque se centra en el enfoque semiológico, lo hibrida en su

parte final con el enfoque ético, siendo tal hibridación su principal contribución y fortaleza.

5.3. El enfoque sociocrítico: entender cómo los medios representan las realidades sociales

Una última corriente piensa la Educación en Medios a partir de las representaciones sociales que ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real. Su propósito, en este caso, es entender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político específico. De qué manera los medios de comunicación mantienen, consolidan o subvierten las relaciones sociales existentes, es uno de los interrogantes principales de dicha corriente. Trascender el texto hacia el contexto es el eje que propone este enfoque crítico (Morduchowicz, 2003, p. 38).

Para González (2000) el planteamiento crítico está basado en un modelo participativo y constructivista de la enseñanza-aprendizaje.

Su objetivo es decodificar mensajes y contenidos, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y por las nuevas tecnologías de la información. Este planteamiento no olvida la comprensión del proceso comunicativo y atiende al análisis de las bases ideológicas del discurso construido por los medios. Para este autor, tal enfoque busca la desmitificación de los medios, y para ello los convierte en «herramientas expresivas». En esta línea educativa se promueve una estrategia pedagógica de motivación y autoexpresión. El fin último de la perspectiva crítica sería la intervención social para que, potenciando una educación dinámica y autogestionaria, cooperativa y solidaria, y a partir de un concepto social de la libertad, se pudiera desarrollar la imprescindible formación en valores y para la ciudadanía (p. 96-97).

Siguiendo este hilo discursivo Morduchowicz, (2003) matiza que la Educación en Medios:

Permite analizar la manera en que los medios de comunicación (en plural y de manera integrada) construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el universo y nosotros. Los medios de

comunicación no sólo nos ayudan a saber más sobre el mundo, sino también a darle un determinado significado. Buscan estructurar nuestra comprensión del universo, incluyendo y excluyendo realidades, y ofreciendo mapas y códigos que marcan nuestro territorio (p. 40).

Para este autor, la Educación en Medios, en este enfoque, promueve la reflexión de los alumnos en dos direcciones:

Por un lado, analiza el papel de los medios como agenda pública para interrogar la manera en la que se definen las representaciones sociales, y para analizar el modo en que deciden lo que es normal y lo que queda excluido de esa normalidad. La Educación en Medios propone entonces estudiar el poder de esos medios: sus temas recurrentes, la presentación de los mensajes, los mecanismos significadores, el discurso, los códigos de naturalización, etc., (p. 41).

Una formación en medios, en suma, es una pregunta constante sobre la manera en la que damos sentido al mundo, y el modo en que otros (los medios) le dan sentido para nosotros. Es interrogar en interés de quiénes operan las representaciones en los medios, qué intenciones persiguen, y qué dicen (y no dicen) de nosotros y de ellos (Ferguson, 1997).

La Educación en Medios busca finalmente comprender la representación del mundo en ellos, para pensar mejor nuestra propia ubicación en ese universo de representaciones, y, sobre todo, en el mundo real. “Una Educación en Medios no se contenta con el análisis de los textos; propone una reflexión crítica sobre los medios y sobre las relaciones sociales representadas en sus mensajes” (Morduchowicz”, 2003, p. 44).

6. Agencias y agentes de la educación en medios

Desde la perspectiva de la educación formal, no formal e informal, la Educación en Medios es competencia de los organismos transnacionales como la UNESCO, que la normativizan e impulsan.

También lo es de los sistemas educativos que la han de incardinar en sus normativas y propuestas curriculares y en las programaciones de aula; de las

universidades que han de investigarla y formar a sus actores especializados (docentes, comunicadores, etc.).

Igualmente es responsabilidad de los organismos públicos de vigilancia y control tales como los consejos audiovisuales, de las asociaciones de telespectadores y radioyentes y de otras redes civiles especializadas que, como agencias de educación informal, la han asumido entre sus finalidades fundacionales.

Finalmente es responsabilidad directa de las familias que, desde la infancia deben asumir la responsabilidad de favorecer el aprendizaje y ejercicio de la lectura crítica, y de planear el consumo de contenidos y los espacios temporales de lectura, audición y visionado.

6.1. Educación en medios desde el sistema educativo

La escuela no puede tomar a los medios como epifenómenos en el proceso de socialización de los niños. “Los estudiantes están siendo formados en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, la televisión, la música, las historietas, el cine, los videojuegos y otras expresiones de la cultura popular deben convertirse en objetos de conocimiento escolar” (Morduchowicz, 2003, p. 45).

La incorporación de la Educación en Medios al sistema educativo “afecta, en primer lugar, a los programas de estudio, a los currícula, pero no es sólo cuestión de programas de estudios, de objetivos curriculares o de elaboración de contenidos, sino que afecta profundamente al tiempo-espacio-contexto educativo”(Pérez-Tornero , 2003).

Estos planteamientos se sustentan en la convicción de que la educación, la de ser entendida como práctica cultural, por lo que necesita abrir nuevos espacios en los que los alumnos puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, ser capaces de leer diferentes textos, y, por supuesto, de producirlos (Giroux, 1996).

Por ello, pensamos con Morduchowicz, que la escuela debe “enseñar a analizar la manera en que esos textos construyen voces e historias, y el modo en que los alumnos se sitúan dentro de esas historias” (op. cit. 2003, pp.45).

La inserción en el currículum de la educación secundaria española de una asignatura optativa denominada Medios de Comunicación, es un buen ejemplo de avance sustantivo en la integración escolar de la Educación para los Mass Media. Bartolomé (1998) analiza los objetivos de la materia referidos al estudio de los procesos de comunicación, subrayando los siguientes:

- Conocer y analizar los procesos de comunicación de la sociedad actual reflexionando sobre sus dimensiones lingüística, sociológica, psicológica tecnológica, económica, ideológica y política.
- Conocer el funcionamiento y practicar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, manteniendo actitudes reflexivas y críticas son las mismas.
- Interpretar el contenido y la intención de los mensajes producidos mediante las tecnologías de la información descifrando sus elementos formales y estructurales.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para producir mensajes que integren diferentes lenguajes.
- Valorar la experiencia personal en la producción y emisión de mensajes.
- Orientar las capacidades expresivas y lúdicas de los alumnos hacia tratamientos audiovisuales propios y autónomos que superen la imitación de modelos establecidos.
- Analizar y valorar los usos indebidos de las tecnologías de la información reconociendo su contenido ideológico (p.254).

No cabe duda que las generaciones de alumnos que han cursado esta asignatura han adquirido conocimientos, habilidades y destrezas que les permiten ejercitar la ciudadanía digital de forma crítica, activa, interactiva y creativa, tanto en la vertiente de la lectura analítica de los mensajes como en la producción de contenidos, finalidad última de la Formación en Medios.

6.2. La familia y la educación en medios

Pérez-Tornero (2003) es uno de los pocos autores que aborda la responsabilidad de la familia en la Educación en Medios, señalando que:

Nos estaremos refiriendo no sólo a la instrucción que pueden proporcionar los padres o tutores, sino a los usos y a los contextos de uso referidos a

los medios, a las posibilidades que suscitan y a las posibilidades que cierran. Nos estaremos refiriendo a la cotidianeidad del hogar y a su estructuración mediática. Cuando nos refiramos a la sociedad civil, estaremos señalando la relación entre asociacionismo y Educación en Medios, a las condiciones de acceso y participación mediáticos y a los climas de opinión que pueden producir estas condiciones. Hay que reconocer que, los propios medios pueden jugar un papel fundamental a la hora de potenciar la Educación en Medios (s.p.).

Ortega-Carrillo y Pascual-Sevillano (2010, p. 213) plantean que corresponde a la familia “evitar posibles riesgos derivados de la exposición a contenidos anti-educativos y a antivalores así como del cambio de hábitos que puede producir el consumo de medios, y de manera especial de videojuegos”.

En este frente argumental, Pérez-Tornero (2003, s.p.) insiste en la idea de que es en la familia, “donde deben crearse condiciones para que los consumos mediáticos de los hijos estén participados por el conocimiento y la actuación de los padres, para que éstos puedan controlar los malos hábitos de consumo y sus excesos, y para que puedan participar activamente en relación con los contenidos de riesgo de los media, especialmente la televisión: contenidos violentos, pornográficos, sexistas, discriminatorios, consumistas, etc.

Pensamos con estos autores, que en el interior de la familia donde, mediante el diálogo, deben regularse estos hábitos de consumo de medios, favoreciendo el debate crítico tras el visionado de una película o un programa de televisión, la escucha de un programa de radio o la navegación por un sitio web o una red social, sin olvidar el uso regulado de videojuegos. Padres e hijos deben construir una conciencia crítica compartida que ayude a los menores y adolescentes a ir consiguiendo asideros morales para la crítica y el rechazo a los contenidos “basura”.

6.3. La sociedad civil como educadora en medios

Cada vez es más notorio la presencia en diferentes países europeos de asociaciones profesionales de educadores, asociaciones de padres, de profesionales, de movimientos políticos y religiones, y de jóvenes que tienden a denunciar situaciones de riesgo en relación con los media y a impulsar la concienciación y la educación sobre los mismos.

En general, cada una de estas asociaciones tiene un estilo propio y tiende a ocuparse de aspectos diferentes, pero en su conjunto alcanzan a constituir un tejido de inquietudes y actitudes ante los medios cada vez más sistemático y completo. Tales asociaciones van acrecentando su poder en relación a los media. Empiezan a constituirse como una especie de lobby en relación a temas específicos (educación, contenidos violentos, sexismo, etc.) se hacen paulatinamente más influyentes.

Recientemente es apreciable la tendencia a crear plataformas de relación entre ellas y a participar en cuantas instancias de tutela o regulación tienen oportunidad. Pérez-Tornero (2003, s.p.) plantea que “en este proceso es evidente que su capacidad para denunciar riesgos o abusos, para despertar debates y polémicas, y para presentar propuestas y sugerencias de actuación está contribuyendo a la creación, en el campo de la opinión pública, de una especie de currículo de Educación en Medios. Sus intervenciones, sus documentos y declaraciones, aunque aún no hayan logrado una notoriedad suficiente, van a representar, sin duda, una de las dimensiones de mayor actividad de educación mediática en un tiempo no muy lejano”.

En efecto, hace un lustro, en el seno de la Unión Europea, redes civiles formadas por docentes, investigadores y profesionales de los medios, en alianza con organismos e instituciones públicas y privadas se han coordinado constituyendo la denominada EUROMEDIA LITERACY.NET.



Fig. 4. Página principal de la Red Europea de Educación en Medios.
Fuente: <http://www.euromedialiteracy.eu/>

Esta red agrupa a una treintena de 33 instituciones, ONG y fundaciones: Centre for the Study of Children Youth and Media del Reino Unido, como entidad fundadora, Childnet International, CICCOT, Digital Beginnings - research report on young children's use of media, First Light, Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), Grupo Comunicar, Informationssystem Medienpädagogik, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen – IZI, JFF - Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Literaturdatenbank des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI); Long Road College site in Cambridge, Media Arts Education, Media Education across the Curriculum, MediaArtLab@School; Mediiculture online - Portal für Medienpädagogik und Medienkultur; Medienpädagogik Online; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, merz - Zeitschrift für Medienpädagogik, New Media, New Sites of Learning, Onlinezeitschrift MedienPädagogik, ROMT - Unterstützung in produktiver Medienarbeit, Studio im Netz e.V., the Advertising Education Forum (AEF), The BBC's amazing collection of downloadable archive material, The Media Awareness Network/Réseau Éducation-Médias (MNet), The UK's media education site for teachers, UNESCO, UNICEF, Use the News Foundation y Verein für Medien- und Kulturpädagogik, Zeitschrift tv diskurs.

La citada Red promovió en 2009 la denominada *Carta europea para la alfabetización en medios*, a la que es posible adherirse desde la web <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php>. que se redactó en el II Congreso Europeo de Educación en Medios, celebrado en Italia.

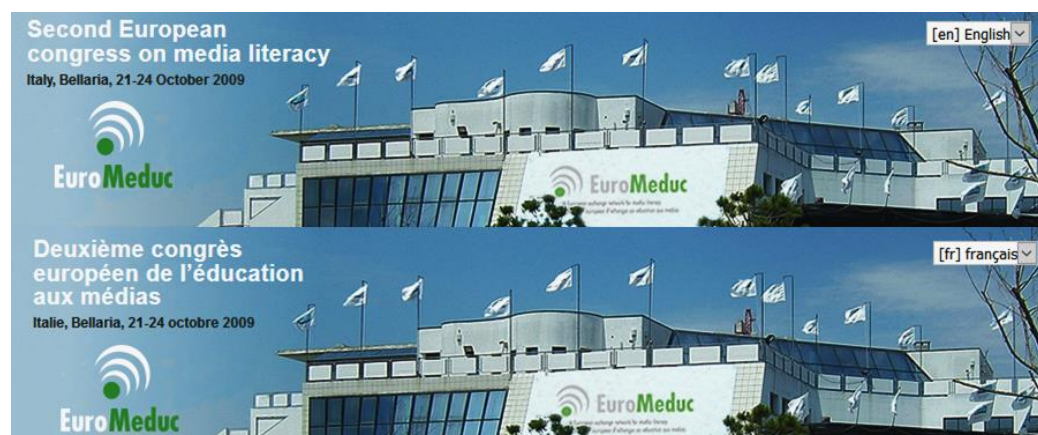


Fig. 5. Página principal del congreso europeo de educación en medios.

Fuente: <http://www.euromeduc.eu/?lang=en>

En su texto cada organismo adherido se compromete a cumplir con los objetivos y principios expuestos en este documento con la finalidad de defender y desarrollar la alfabetización en medios en Europa.

El texto de la citada carta recoge el siguiente conjunto de considerandos y compromisos y propuestas de acción:

1) Nos comprometemos a crear una comisión para:

- Concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.
- Promover la importancia que tiene la alfabetización en medios en el desarrollo educativo, cultural, político, social y económico.
- Apoyar el principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, comprensión y exploración hacia los medios.

2) Creemos que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de:

- Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.
- Tener competencias de acceso e información de la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.
- Comprender cómo y porqué se producen los contenidos mediáticos.
- Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.
- Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.
- Identificar y evitar o intercambiar, contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.

- Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles.

3) Contribuiremos al desarrollo de la Educación en Medios de la población Europea alentando, posibilitando y ofreciendo otras oportunidades a los ciudadanos para:

- Ampliar sus experiencias en diferentes tipos de formatos y contenidos mediáticos.
- Desarrollar habilidades críticas para el análisis y evaluación de los medios.
- Aumentar sus habilidades creativas en el uso de los medios para expresarse, comunicarse y participar en el debate público.

4) *Prometemos apoyar o participar en investigaciones que identifiquen y desarrollen:*

- Una mayor comprensión de lo que debe ser la alfabetización en medios.
- Una pedagogía para la alfabetización en medios efectiva y sostenible.
- Métodos evaluativos transferibles y criterios de evaluación para la alfabetización en medios.

5) *Nos comprometemos o seremos capaces de que otros se comprometan en lo siguiente:*

- Establecer relaciones con otros implicados (firmantes) y contribuir al crecimiento de la red europea para la alfabetización en medios.
- Identificar y compartir datos y resultados de las iniciativas en alfabetización en medios llevadas a cabo por algunos de los miembros con los que nos hemos comprometido o estamos asociados.
- Trabajar en la creación de contenidos oficiales disponibles para ser utilizados con propósitos educativos mediáticos.

6) *Deseamos estar incluidos en www.euromedialiteracy.eu como:*

- Como socio o colaborador de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*
- Como patrocinador de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*

- Como proveedor bajo las condiciones de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios*

Como proveedor, nos comprometemos al desarrollo del Plan de Acción de Educación en Medios con un tiempo y unos costes estimados, lo cuál se integrará en los objetivos de la Carta que hemos elaborado. Publicaremos nuestro Plan de Acción en www.euromedialiteracy.eu

7. Formulaciones didácticas y organizativas para la integración curricular de la educación para los medios en las aulas

La introducción y asentamiento definitivo de la materia de Educación en Comunicación y Medios en las aulas significa abrir la escuela al entorno. Supone iniciar el camino hacia el «aula sin muros», ofreciendo al alumnado una perspectiva desde la que poder situarse ante su contexto y su realidad.

Para González (2000, p.97) esta incorporación “no sólo es conveniente sino además muy fértil, porque el entorno del aula es el más adecuado para estimular, desde el grupo, la atención y la práctica sobre los nuevos medios y tecnologías de la comunicación” (...) “Su objetivo central es enseñar a pensar la cultura mediática y a reflexionar sobre la realidad”. (...) “Su incorporación al currículo puede hacerse desde dos modalidades: como materia transversal a todas las áreas, y como área de conocimiento específico”.

Matiza y completa las propuestas anteriores Pérez-Tornero (op. cit, 2003), para quien la incardinación de la Educación en Medios en las aulas a que hacerse en un doble movimiento:

- De un lado planteando la transversalidad y la convergencia de contenidos en diferentes disciplinas (ya consolidadas en la mayoría de los currícula educativos europeos). O sea, reforzando, ampliando o focalizando contenidos ya existentes en asignaturas con larga tradición entre nosotros. A saber, y sin ánimo de citar todas: la enseñanza de la expresión oral y la escritura, la educación plástica, la educación musical, la enseñanza de la lengua y la literatura, las asignaturas relacionadas con el conocimiento social, la informática, la expresión estética, la historia del arte, las tecnologías, la filosofía,

la enseñanza de idiomas clásicos o segundas y terceras lenguas, etc. En todas y cada una de ellas habrá contenidos que tienen que ver con los medios de comunicación. Se trata entonces de lograr una auténtica sistematización de todos esos contenidos. Alcanzar que el conjunto de esas enseñanzas sea coherente y, en cierta manera, completo. O sea, que estructuren un cuerpo de conocimientos compatibles y progresivos que aseguren un itinerario pedagógico adecuado a los estudiantes.

- De otro lado, abriendo espacios de integración y unificación, es decir, incorporando progresivamente al currículo: a) asignaturas específicas de Educación en Medios (o comunicación), b) actividades curriculares de síntesis de conocimientos que se relacionen con la Educación en Medios, es decir, por ejemplo, producción de medios de comunicación escolares (web-site de centros educativos, periódicos, radios o televisiones escolares, producción audiovisual y multimedia, plataformas de relación con medios de comunicación existentes, etc.) (s.p).

Coincidente con estos planteamientos pero añadiendo una tercera opción organizativo-curricular, Area (1995) ofrece tres opciones:

a) Como un tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de áreas curriculares concretas (p.e. Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Artística). (...) El problema es que el desarrollo de una educación para los medios así planteado, quedaría reducido a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose los demás docentes. Además, esta opción tiende a ofrecer una visión absolutamente fraccionada y desconectada de los *mass media* al alumnado.

b) Como un área o asignatura independiente. Es un tipo de formato curricular ya experimentado en años anteriores en otros países y que no ha funcionado (tanto porque se convierte en una "maría", como porque la educación para los medios aspira a ser un respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica).

c) Como un tema transversal a todo el currículum. Es, quizás, la propuesta más interesante y necesaria en estos momentos. Todos conocemos las dificultades tanto organizativas como pedagógicas por las que pasa la generalización y desarrollo de estos temas. Pero quizás sean una de las innovaciones más sugerentes y potentes desde un punto de vista pedagógico para renovar el sentido y los contenidos culturales de nuestro sistema escolar aproximándolos a las experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas, (p. 15).

En nuestra tesis doctoral es el medio radio el que nos permitirá, desde la perspectiva de la convergencia mediática, educar en medios a las poblaciones que, en los distintos casos diseñados y desarrollados, se han formado para crear radio *positiva* en talleres, seminarios y campus virtuales, bajo el denominador común de lo que hemos denominado escuela de radio digital.



Fig. 6. Imagen alegórica de una escuela de formación de comunicadores radiofónicos
Fuente: <http://escueladeradio.cope.es/>

8. La ONU y el nuevo impulso internacional a la educación en medios

Acercándose al final de la primera década del siglo XXI, Abdul Waheed Khan (2009), Director General Adjunto para la Comunicación y la Información de la UNESCO (2009), señalaba en la Revista Comunicar que:

Con el crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación y la consecuente convergencia de los nuevos y tradicionales medios de comunicación, es necesario considerar de modo holístico los dos tipos de información y aplicarlos a todos los medios de comunicación, sin reparar en su naturaleza y en las

tecnologías usadas. Además, el adecuado entorno que posibilita y fomenta unos medios libres, pluralistas e independientes, es requisito indispensable para la implantación exitosa de cualquier programa de Educación en Medios.

El pluralismo y la independencia de los medios permiten la expresión de opiniones e ideas diversas, en idiomas distintos, representando grupos diferentes en y a través de toda la sociedad. Dada la influencia de los medios de comunicación sobre el desarrollo humano, la paz y la democracia, llevar una sociedad que defiende la diversidad, la tolerancia, la transparencia, la igualdad y el diálogo puede ser alcanzado a través de la Educación en Medios. Esta integración de la Educación en Medios en la planificación del desarrollo nacional, regional y global también requiere una formulación de políticas hecha con cuidado y con objetivos.

La UNESCO y la Alianza de las Civilizaciones de la ONU sostienen que la Educación en Medios es imprescindible para atribuir poderes a todo el mundo para que recojan los plenos beneficios de este derecho fundamental. «Políticas de Educación en Medios: aportaciones y desafíos mundiales» llega en un momento importante, cuando la educación en los medios está considerada cada vez más como un asunto importante dentro de los programas de desarrollo y de las políticas en las economías desarrolladas, emergentes y en vías de desarrollo. Hay notables avances que señalan una tendencia positiva que se está fijando más en un marco de normas y de políticas para guiar y apoyar una aceptación sistemática de la educación en medios. Hay cada vez más países e incluso regiones enteras, como Europa, que creen que la Educación en Medios es crucial para cualquier sociedad y que «los módulos obligatorios de la educación en los medios» debería incorporarse en la formación de los profesores en todos los niveles educativos. Pero todavía hay muchos países que se quedan muy atrás (p. 17).

Desde sus orígenes hemos seguido de cerca el programa de Alianza de Civilizaciones de la ONU, que desde su fundación pretende:

- Fomentar el diálogo y la cooperación entre diferentes comunidades.

- Construir puentes que unan a los pueblos y personas más allá de sus diferencias culturales o religiosas.
- Desarrollar acciones concretas destinadas a la prevención de los conflictos y a la construcción de la paz.
- Abordar las fisuras entre las sociedades, reafirmando un paradigma de respeto mutuo entre los pueblos de diferentes tradiciones culturales y religiosas.
- Contribuir a crear las condiciones necesarias para que los responsables. procedentes de entornos culturales y religiosos diferentes tengan un mejor conocimiento y entendimiento mutuos.
- Movilizar a colectivos que puedan actuar como factores de moderación.

(<http://www.unaoc.org/ibis/about/a-proposito-de/la-alianza-de-civilizaciones-de-las-naciones-unidas/>)



Fig. 7 Página principal de UNAOC
Fuente: <http://www.unaoc.org/>

La sección de «Media Literacy» de la Alianza de las Civilizaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (<http://www.unaoc.org>) inició hace unos años una web que ha ido creciendo exponencialmente en el último año con cientos de recursos y materiales abiertos y disponibles para todos los ciudadanos del mundo en inglés, árabe y español, pero que además se complementa con una amplísima base de datos donde los recursos aparecen en más de 60 idiomas de los cinco continentes.



Fig. 8. Captura de pantalla de la web especializada en Media Literacy de la Alianza de Civilizaciones de la ONU

Fuente: <http://milunesco.unaoc.org/es/>

La citada web tiene carácter participativo, estando diseñada como repositorio universal donde incluir recursos de todo el mundo, aportados por las instituciones colaboradoras o por personas particulares interesadas en la Educación en Medios.

Tras analizar dicho portal, Aguaded (2012) señala que:

La web se estructura en varias secciones entre las que destacan: «Educación y alfabetización mediáticas» (intercambio de información, enlaces, recursos, organizaciones y eventos de todo el mundo mediante la búsqueda de palabras clave, a manera de centro de intercambio e información en torno a la alfabetización mediática), en la sección «Política mediática educativa» (PME) este repositorio acoge información y enlaces a organizaciones, recursos (material didáctico, artículos) y eventos de cualquier país que provean datos relevantes a los legisladores, educadores, investigadores y estudiantes sobre las políticas mediáticas. Otra sección de notable interés es «Producción juvenil», muy especialmente «Plural+», festival de vídeo organizado por la AoC sobre temas de inmigración, diversidad e identidad, con material producido y elaborado en diversas zonas geográficas (p.7).

Pensamos que es la expansión de la radio digital de naturaleza popular, comunitaria y educativa, y especialmente de la radio universitaria, nudo gordiano de esta tesis doctoral, puede contribuir, no solo al desarrollo de las comunidades locales donde se incardina, sino que, adoptando la filosofía de Ciudadanía Universal que promueve la ONU, puede colaborar a la consecución de los cuatro primeros objetivos de este programa de la ONU. Esta es nuestra ilusión y esta nuestra esperanza.

Capitulo 4

La radio por internet

Retos y nuevas posibilidades de creación

1. La radio en internet

Tal como venimos señalando, la transmisión voz y música codificada en formato digital a través de internet, está revolucionando el panorama de la radio analógica abriendo caminos, antes insospechados a las emisiones, a la vez que expanden fortalecen, amplifican los canales de interacción entre los creadores de radio y los oyentes.

1.1. Motivación

Retos que antaño eran auténticos muros difíciles de franquear para los promotores de emisoras humildes, han caído con la llegada de la radio en línea:

- La radio por internet ya no precisa de adquisición de emisores y antenas de alto precio.
- La radio en línea ya no exige ninguna licencia administrativa de apertura y seguimiento legal, requisitos anteriormente complejos.
- La ciber-radio ya no requiere de equipos electrónicos ni de software costoso para la producción de programas.
- La radio web no precisa de instalaciones fijas ni estables, puede ubicarse en distintos lugares, pudiendo sacar los estudios a la calle y a las instituciones.
- La radio 2.0 y 3.0 puede escucharse personalmente en directo o a la carta, en diversas plataformas y artilugios tecnológicos, siendo por ello, ciertamente ubicua.
- Los creadores de programas de la radio en línea pueden comunicarse fácilmente interaccionando con sus audiencias a través de sus web y los perfiles en redes sociales vinculados.
- La radio web no es solo radio para escuchar: es video, infografía, imagen, texto y animaciones, lo que la hacen más intuitiva y seductora.

Estas y otras novedades hacen a la radio por internet una modalidad especialmente atractiva para las audiencias jóvenes, que en las últimas décadas han abandonado la escucha radiofónica en favor del visionado de producciones audiovisuales en directo o enlazadas a ciber-repositorios y mediatecas digitales.

Este avance de argumentos justifica la inserción, de estas reflexiones, en la fundamentación teórica de esta tesis doctoral, que sistematizaremos de la mano de las opiniones autorizadas de expertos, investigadores y creadores de radio.

La radiodifusión en línea está siendo una fecunda semilla caída en el terreno fértil de colectivos de ciudadanos, docentes e instituciones, que convencidos de la bondad de los modelos populares de democratización de la comunicación, continúan fundando emisoras comunitarias, escolares y universitarias.

Precisamente en estas últimas, surge el objeto de investigación de esta tesis doctoral, ello justifica la necesidad y oportunidad de sistematizar con visión presente, pero a la vez futura, de la radio por internet, subrayando los nuevos horizontes que abre a los miles de creadores radiofónicos noveles que cada año se incorporan al voluntariado de estas emisoras en los cinco continentes.

1.2. Una primera aproximación al fenómeno de la radio por internet

Como puede observarse en el apartado anterior, para referirnos a la realidad convergente y multiforme del fenómeno de la radio transmitida por la red de redes hemos utilizado diversas denominaciones.

En efecto, hasta la fecha, la comunidad científica y profesional no ha conseguido acordar una terminología única para referirse a la transmisión de radio por internet.

Términos como tales radio web, ciberradio, radio en línea, radio por internet, radio 3.0, se viene usando para referirse entre otras cosas a:

- La audición sincrónica o mediante descarga o asincrónica de programas radiofónicos a través de multiplataformas digitales (ordenador, teléfono móvil, tabletas, etc).
- Al visionado de información complementaria a los programas escuchados (fotografías, textos, gráficos, infografías, videos, etc), a través de páginas web, perfiles en redes sociales o blogs.

- Al visionado en directo o mediante descarga de la emisión audiovisual (y/o videograbación) del programa, caso de haberse registrado en este formato.

La combinación de estas posibilidades ofrece al oyente de esta modalidad de radio (2.0 y 3.0) la posibilidad de sumarse a la denominada convergencia de medios, caracterizada por la complementariedad de formatos. Tales condiciones permiten a los oyentes (ahora también video-oyentes), optar por recibir sólo la información sonora y completarla posteriormente con informaciones anexas, o elegir directamente la recepción mediante visionado de la información, produciéndose en este caso, una especie de función entre la radio en línea, la televisión en línea y el video bajo demanda.

Comenzando la sistematización de opiniones de autores relevantes, García (2009) ya sostenía hace un lustro que la red de redes era sin duda la gran plataforma para la novel radio, siendo “el soporte que facilita la integración digital de la radio y la oferta de nuevos servicios” (p. 135).

Compartimos con (Scolari, 2008), la creencia que la comunicación digital hoy es esencialmente hipermediática, definiendo las hipermediaciones:

Como los procesos de producción y consumo que se desarrollan en un entorno en el que sujetos, medios y lenguajes se encuentran interconectados tecnológicamente. Tales hipermediaciones nos llevan a indagar en la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá de los medios tradicionales (p. 287).

Esta codificación comunicativa lleva a Gertrudix y García (2011) a afirmar que:

Los sonidos y las pantallas nos rodean, están en todos lados, y precisamente por eso el consumo individualizado de información ha derivado hacia un nuevo paradigma caracterizado por un internet más masivo y rápido, pero más segmentado y personalizado, con una mayor utilización de formatos interactivos e inmersivos, mayor disponibilidad de contenidos audiovisuales de procedencias múltiples y accesibles, de forma creciente a través de dispositivos de movilidad, y en el marco de una web evolutiva más personal y social en el que el escenario de los contenidos no puede entenderse ya sin la aportación de los consumer-generated-content, (p.250).

En este contexto innovador, pero a la vez un tanto convulso, la digitalización de la información, ha fortalecido las expresiones culturales que, más allá de pretender conservarlas de forma duradera, se busca ahora permitir el libre acceso a ellas, como estrategia para incrementar su valor social (Echeverría, 2009).

Parecen irrefutables las ideas que hace tres lustros ya defendía de Castells (2001) para quien Internet:

Necesita libertad para desplegar su extraordinario potencial de comunicación y de creatividad. Y la libertad de expresión y de comunicación ha encontrado en Internet su soporte material adecuado. Pero tanto Internet, como la libertad, sólo pueden vivir en las mentes y en los corazones de una sociedad libre, libre para todos, que modele sus instituciones políticas a imagen y semejanza de su práctica de libertad (s.p.).

Por eso y con una perspectiva un tanto visionaria, Cebrián (2007) se atrevió a decir hace casi una década, que “la transformación de la producción y los sistemas de difusión de la radio en la Sociedad del Conocimiento, han originado modalidades como la radio digital, de ondas hertzianas o terrestre, de satélite, de cable, de internet y de telefonía móvil” (p. 21).

En este universo combinatorio, coincidimos con Rodríguez (2009) en apuntar que el concepto radio digital no se refiere a la difusión de mensajes por medio de la red, sino a la codificación de manera digital de las mismas ondas de radio. Es decir y como afirma Cebrián (2007): “la radio busca su lugar en este nuevo entorno de convergencia multimedia, experimentando en sus contenidos, presentando otras ofertas de programación, realizando procesos de investigación y reflexión internas y proponiendo modelos inéditos de comunicación” (p.22).

Dando un paso más en esta caracterización, pensamos con Rodero-Antón (2002) que la radio en Internet:

Es más que radio, es sonido contextualizado con imagen e información escrita, además de la emisión estricta de la programación convencional que oferta cada una de las cadenas radiofónicas en Onda Media o Frecuencia Modulada. Por eso, en Internet descubrimos dos tipos de prestaciones sonoras: la radio en

sentido estricto, tal y como la conocemos, con una emisión continuada y una programación estructurada sujeta a una temporalidad y, por otro lado, una serie de informaciones escritas sobre diversos contenidos, apoyadas por imágenes y enriquecidas con material sonoro. (s.p)

Al estudiar las variantes de la radio en Internet, el gran maestro e investigador incansable de la radio Mariano Cebrián Herreros (2008), propuso una valiosa sistematización terminológica y conceptual que guarda relación con diferentes estadios del fenómeno:

- *Radio por Internet*: Se refiere a una concepción instrumental de Internet como medio para la difusión sonora (en esta categoría incluiríamos a las emisoras que utilizan la web sólo para emitir on-line el mismo contenido que emiten de forma analógica). Se habla de “radio por Internet”, pero considerar la Red como mero instrumento de difusión, como un sistema más al estilo de lo que puedan ser el satélite, las ondas hertzianas o el cable (p. 24).
- *Radio en Internet*: Esta denominación se puede analizar desde dos miradas. Una desde la radio que incorpora los elementos propios de internet, como los chats, foros y distintas formas de participación. Y la segunda, desde la apertura de internet para recoger las aportaciones de la radio y del audio tradicionales, como los archivos de audio, contenidos musicales, acceso a la programación de las emisoras (p. 24).
- *Ciberradio*: recoge las aportaciones de la radio tradicional y la modifica para convertirlas en productos diferentes, en unos casos mediante la apertura a la navegación, enlaces e interactividad y, en otros mediante diversas fragmentaciones para que los usuarios accedan a ellas de manera aislada. La orientación es hacia la creación de unas ofertas específicas y distintas a la radio tradicional. Implica una transformación del modelo de comunicación radiofónico por la incorporación de las especificidades de Internet (p. 25-26).

Tomando como referente esta primera taxonomía, retomamos las ideas de Rodero-Antón (2002), para señalar que frente a la radiofonía tradicional, la entrada de la radio en Internet ha supuesto:

- En primer lugar, la multiplicación de canales que tratan de responder a la demanda de una mayor audiencia con variedad de intereses frente a la definición más acentuada de los oyentes de radio. Y así la audiencia

radiofónica se limita a un determinado territorio y, por tanto, es siempre más reducida frente la audiencia de la red que tiene vocación universal con la única barrera del idioma (...)

- En segundo lugar, el usuario de Internet se diferencia del oyente de la radio en que emplea la red en momentos puntuales en busca de una información concreta lograda mediante un acceso rápido y directo (...)
- Por último, aunque no menos importante, la propia tecnología informática favorece un grado de interactividad que en modo alguno alcanzan las emisoras tradicionales (s.p).

De este modo, “los elementos comunes de Internet se incorporan como algo propio, pero se intenta conservar las peculiaridades de la radio tradicional, que también se transforma en distintos productos, movidos por la navegación, fragmentación, interactividad e individualización” (González, 2010, p. 53).

En este momento del discurso conviene establecer una primera comparación entre la radio tradicional y la radio emitida por Internet. En la tabla siguiente González (2010) analiza las ventajas de ambos sistemas de emisión radiofónica:

Ventajas	
<i>Radio en internet</i>	<i>Radio tradicional</i>
Singularidad en el tipo de consumo del mensaje y su contexto, ya sea parcial o toda la programación, sin tener en cuenta el factor temporal.	La emisión y audición se hace simultánea, en tiempo inmediato y fugaz, para todos los oyentes.
Universalidad en el soporte en el que se aloja, con la desaparición de límites geográficos y búsqueda de nuevos consumidores u oyentes potenciales.	Cobertura de difusión y audiencia determinada, de acuerdo a un estilo, a un gusto, a una emisora y franja horaria determinada.
Convergencia en las terminales de recepción y dispositivos multifuncionales (Mp3, teléfonos móviles, ordenadores portátiles...) que pueden ser consumidos, reenviados, compartidos y modificados.	Soportes de audio limitados, aunque posibles de movilidad y versatilidad.
Enfoque multimedia por la confluencia de	Medio unisensorial y auditivo por

diferentes dimensiones comunicativas.	excelencia
Consumo activo de los mensajes	Cierta pasividad en la recepción, a pesar de la creación de imágenes auditivas en los oyentes.

Tabla 2. Comparativa de ventajas de los sistemas de emisión de radio por ondas y por internet.
Fuente: Elaborado a partir de González (2010. p. 55).

Acaso lo más destacable de esta comparación sea el hecho de que la radio en internet abra las puertas a una audiencia más universal, permitiendo la exploración de otros lenguajes diferentes al sonoro y a la convergencia de los mismos, relanzando las relaciones y los procesos de interacción de las audiencias con los creadores y locutores.

La convivencia de ambas fórmulas de emisión va evolucionando progresivamente, produciéndose en ocasiones ciertos inter-apoyos. En este sentido, Marta-Lazo y Ortiz-Sobrino, (2016), reflexionan sobre este fenómeno evolutivo indicando que las emisoras que emiten por ondas no han ignorado y no han permanecido ajenas a las posibilidades de internet:

En un principio, como apoyo a sus emisiones Hertzianas, promocionando las mismas. Después, transmitiendo por la red sus ondas hertzianas, es decir, haciendo *simulcast* (internet como soporte de la distribución global de las programaciones diarias). Y, en una última fase, de la mano de la revolución del teléfono móvil (apps) y del podcast (descarga de archivos). Estamos ante una nueva radio, que ha superado las barreras espaciales y temporales, (p. 199).

En resumen, la aparición de las aplicaciones comunicativas de la web.2.0 ha abierto horizontes insospechados a la interacción de los productores radiofónicos con sus audiencias. La nueva radio aunque sigue naciendo en los estudios o emitida por ondas hertzianas, se difunde también mediante cadenas de bits por centenares de webs en todo el mundo. Es la radio de la participación en línea mediante la interacción con las redes sociales, cuyos programas tras emitirse, se almacenan en repositorios de libre acceso.

1.3. Hacia una radio interactiva y convergente

La evolución de la web 1.0 a la 2.0 y de esta, a la 3.0, está afectando favorablemente la expansión y el enriquecimiento de los medios de comunicación que emiten en formato digital, que gracias a su uso, se están volviendo más convergentes.

En este sentido, Cebrián-Herreros (2008) afirma que la web 2.0:

Cambia el control sobre la comunicación. En los medios tradicionales y en la web 1.0 los dueños de las webs tienen pleno control sobre ellas, tanto sobre la información que exponen como sobre el acceso y nivel de interactividad que quieren fomentar. Sin embargo, en la web 2.0 el control pasa directamente a todos los usuarios en igualdad de condiciones (p.347).

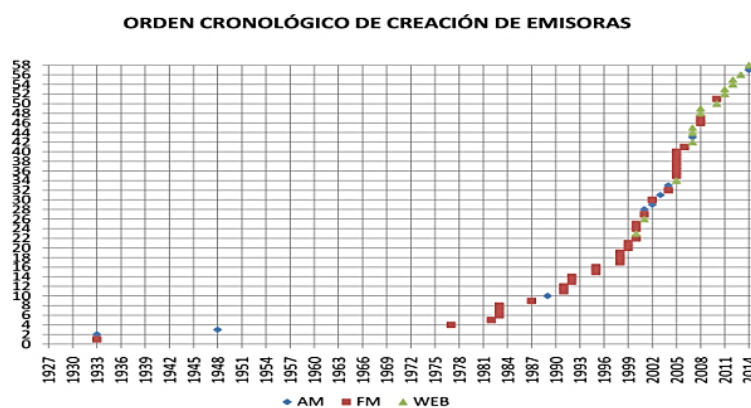


Fig. 9. Evolución cronológica de la web 1.0 a la web 2.0

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Web_2.0#/media/File:Web20buzz.png

También Parra (2008) aporta matices a la conceptualización de esta web 2.0 en el ámbito de la comunicación, expresando que:

Sin desprenderse de la funcionalidad de gran almacén, Internet se convierte en un macro-ágora donde los internautas de todo el mundo establecen un formidable y continuado diálogo compartiendo inquietudes, conocimientos y experiencias. Esta etapa corresponde a Internet social de lectura-escritura e implica un acceso denominado, por un número creciente de autores, como web semántica manual (p. 68).

El desarrollo de lo que ha venido a denominarse popularmente web interactiva, se ha concretado en el nacimiento de nuevos recursos y aplicaciones comunicacionales, tales como los blogs, las plataformas de video digital, las websites de intercambio de noticias, las wikis, los repositorios hipermedia, los marcadores sociales, y los microblogging (Ortega-Maldonado, 2015 p.142).

Tales herramientas están permitiendo a los usuarios generar contenidos a través de sencillos sistemas de edición con los que expresan emociones, estados de ánimo e ideas. Así, mediante propuestas creativas de naturaleza icónica, sonora y textual se generan grupos donde se comparten intereses, aficiones e ilusiones; grupos que se constituyen en pro-comunidades virtuales, en las que sus integrantes suelen ciber-relacionarse con fluidez y profusión (Ortega y Becerra, 2014, p. 370).

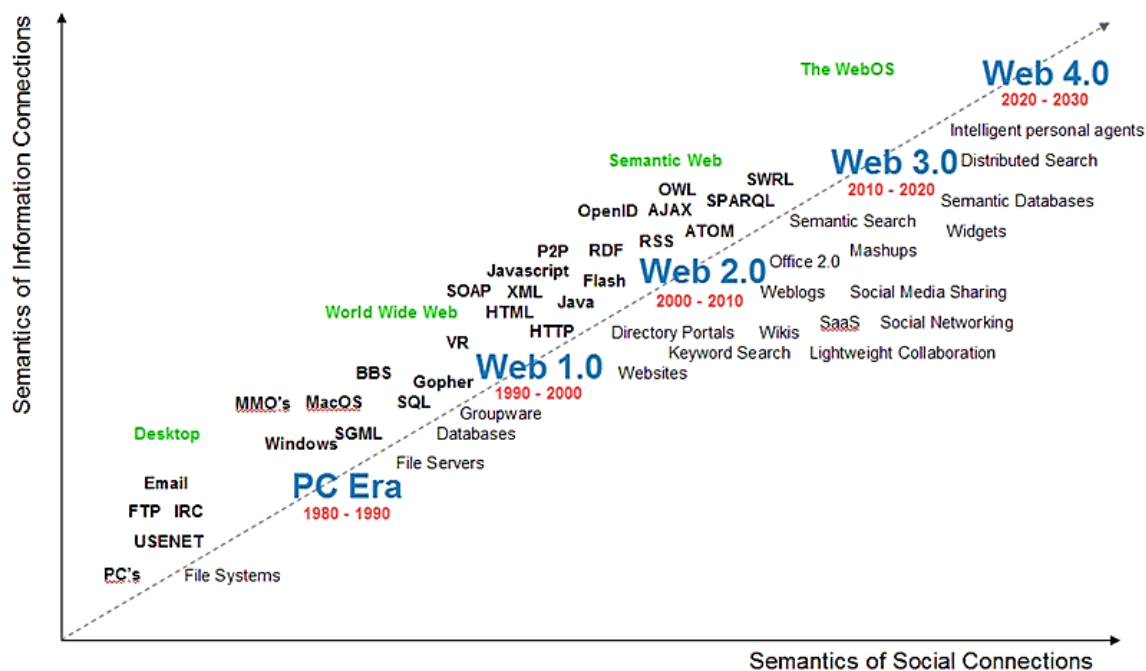


Fig. 10. Evolución prospectiva, y un tanto polémica, de la Web 1.0 a la 4.0
Fuente: <http://histinf.blogspot.com/2010/12/12/historia-de-la-web-2-0/>

Abundando en la esencia de la interactividad web desde el punto de vista comunicacional, Cebrián-Herreros (2008) plantea que:

Los usos y prácticas con la web 2.0 amplían los desarrollos de las redes sociales de información. La web 2.0 es una plataforma de redes sociales de información en sentido amplio y general concerniente a muchos campos del conocimiento y de la vida real, en sentido

periodístico o de información de actualidad, veraz y de interés general de la sociedad, en sentido interpersonal, o de relaciones entre dos o más personas y grupos, y en sentido personal o de comunicación de cada individuo con su entorno inmediato a través de sus sistemas captadores del exterior y de sus reacciones ante ellos (p.347).

La radio por internet está participando en este fenómeno evolutivo cuya consecuencia final es la convergencia de medios. Esta tendencia ha sido puesta de manifiesto por Gertrudix y García (2011) cuando afirman que en la actualidad “la radio, junto al resto de los medios y servicios, tiende a converger para asegurar su supervivencia” (p. 253).

Siguiendo las premisas de Cebrian-Herreros (2009):

La ciberradio se fundamenta en los sonidos, y los vincula, además, aunque con bastante reducción, a iconos visuales y textos breves para dar determinadas informaciones o gráficos. Dispone, pues, de un cierto grado multimedia expresivo, aunque siempre como componente auxiliar o paralelo a la oferta que en esos momentos se ofrezca en la emisión sonora (p.16).

Esta radio adquiere pues una naturaleza multimedia, ya que como plantea García Gago (s.f.) dispone de un conjunto de posibilidades que se pueden ofrecer de manera paralela a la emisión online, a través de la web de la emisora. Entre ellas destaca:

- Incluir videos.
- Contener repositorios de audiotecas con programas ya emitidos.
- Conectar webscam para mostrarlas imágenes de la cabina mientras se realiza un programa.
- Seleccionar textos y enlaces web donde profundizar en los temas tratados en el programa.
- Abrir salas de chat en vivo para enviar saludos o comentarios
- Plantear encuestas en línea.
- Enlazar blog de programas o de emisoras de radio, donde los oyentes dejen sus comentarios y opiniones.
- Abrir foros y debates interactivos.
- Recibir llamadas en directo a través Skype.
- Ofrecer buscadores.
- Insertar anuncios gráficos (banners con publicidad)
- Seleccionar redes sociales, con enlaces a los perfiles de la emisora.

La utilización combinada y convergente de estas herramientas propias de la web 2.0 según criterios de oportunidad y pertinencia ofrece un abanico de posibilidades de escucha, visionado y lectura, que sitúan al oyente en un posicionamiento de receptor activo y de interactuante igualmente activo, mediante chat, foros, redes sociales o blog, tal como venimos señalando.

Gertrudix y García, (2010) sintetizan la esencia de la nueva actitud del radioescucha en línea de esta radio convergente, cuando indican que:

Ya no sólo podemos escuchar radio a través de los transistores, sino a través del móvil, de internet, etc. Quizá tampoco, “escuchar” sea lo único que podamos hacer con la nueva radio, sino más bien “conocer” en un sentido más amplio: sonido, imagen y texto (p. 253).

En su afán por conocer las formulaciones de esta convergencia, García (2009) estudió los portales web que albergan las emisoras de radio en línea, categorizándolos en tres tipos:

- *Sitios web de emisoras de radio*: Emisoras con deseos de ofrecer su programación a través de la red, aunque los contenidos no sean distintos de los que se emitían para la radio convencional.
- *Emisoras exclusivamente en red*: Emisoras que no cuentan con su homóloga en el espectro electromagnético.
- *Rádios temáticas*: Portales web que ofrecen canales temáticos especializados a los usuarios (p.135).

Cebrián (2001) matiza estas casuísticas señalando que también es posible encontrar sitios web de radio que:

- Solo ofrecen información institucional o aquella otra referida a la programación de la emisora tradicional, sin emisión de la programación.
- Otras web ofrecen la recepción en directo de su emisión sonora.
- Un tercer grupo de web permiten el acceso a programas ya emitidos que mantienen durante un tiempo determinado.

En la radio convergente, cada programa presenta opciones abiertas a la navegación. En este sentido Baca (2005) afirma que otro elemento importante de la radio en internet es la “capacidad para establecer enlaces de unos temas

con otros y de pasar de unos documentos sonoros a otros” (p.17). Estos hipertextos sonoros pueden encontrarse en la misma web de la emisora, o estar direccionados a otras web externas.

Finalizamos este apartado compartiendo con Campos, (2008) la certeza evolutiva según la cual mientras en “la web 1.0 los usuarios eran sólo receptores de servicios, en la web 2.0 producen contenidos (blogosfera), participan del valor (intercambio) y colaboran en el desarrollo de la tecnología. El proceso de comunicación genera, en definitiva, un flujo activo de participación”, de cuyo análisis nos ocuparemos en páginas posteriores (p.287).

1.4. Una radio universal, de bajo coste económico y sencilla a nivel tecnológico

Otra seña de identidad de la radio por internet hace referencia al hecho metafórico de que las frecuencias de emisión en internet sean libres e ilimitadas. Por ello, “la radio online tiene un alcance universal, no hay fronteras en el nuevo medio, a través de la Red se enlaza con oyentes de todo el mundo” (Marta-Lazo y Ortiz-Sobrino, 2016, p. 199).

Piensa Hurtado (2007) que la radio por internet está rompiendo con las normas de la industria establecidas hasta ahora, mucho más barata en costes de producción, de estructura empresarial y que además tiene millones de oyentes potenciales.

Pero han sido Marta-Lazo y Ortiz-Sobrino (2016), quienes han planteado con mayor claridad y profusión el hecho de que la radio, quizá haya sido, el medio tradicional que mejor ha sabido aprovechar todos los recursos que le brinda internet, generando un gran salto tecnológico y una oportunidad que muchas emisoras han sabido aprovechar:

- Sin barreras espaciales, una radio que emita online puede ser escuchada en cualquier lugar del mundo. (...) Mientras que los contenidos escuchados en radio tradicional se caracterizan por la cercanía geográfica con el oyente, ahora se superan las fronteras geográficas y podemos hablar de otro tipo de proximidad, de carácter temático, dado que los ciber-oyentes descargarán aquellos contenidos que más les interesen, independientemente, del lugar donde se produzcan (Marta-Lazo y Segura-Anaya, 2012, p. 342.)

- Legalmente no necesitan ningún tipo de licencia para emitir. El dial cibernético es infinito (Marta-Lazo y Segura-Anaya, 2012, p. 342.)
- Del oyente colectivo al usuario individualizado, lo que produce audiencias selectivas y programaciones más segmentadas y personalizadas.
- Transmitir desde cualquier lugar sin necesidad de mover grandes equipos y realizar conexiones microfónicas. Simplemente con una conexión de banda ancha, un ordenador y un software tipo *edcast*, se puede emitir el programa de radio desde cualquier lugar.
- Una radio online es menos costosa que una radio convencional, en la que solo los equipos de transmisión suponen un desembolso considerable.
- La radio online es una radio distinta. Una radio multimedia, que ofrece múltiples posibilidades. EL oyente se transforma en usuario y es parte del mensaje ya que se le ofrecen mayores posibilidades de interactividad y participación (p. 200).

La sensible disminución de costos de montaje de una emisora de radio convencional a una emisora web, sin incluir los relativos a locales, son muy acusados. La web especializada denominada Radios Libres establece como costos mínimos para la adquisición de los materiales técnicos para el montaje de una emisora convencional, en las opciones más baratas en FM, con transmisores de 100 Watts y dotadas de dos dipolos (antenas) rondan los 5.000\$ a 7.000 dólares. Una inversión media para una emisora de dos kilowatios está entre los 15 y los 20 mil dólares (<https://radioslibres.net/article/capitulo-10-que-necesito-para-instalar-una-emisora/>)

En el caso de una emisora web, y según nuestra experiencia, los costos son casi simbólicos, si los promotores disponen de ordenador, micrófono y auriculares, ya que el software libre disponible necesario garantiza la puesta en marcha y el mantenimiento. Igualmente los repositorios de música y canciones libres de derechos de autor, eliminan este coste.

El principal coste anual indispensable para montar la emisora en este caso el alquiler de la nube en la que se alojara el emisor y el repositorio de programas, canciones y cuñas, con costos iniciales que oscilan entre los 120 y 200 €. Estas nubes especializadas suelen incluir en su tarifa una plantilla para la creación de

la web institucional y alojarla en la misma. A ello hay que sumar el precio anual de compra y mantenimiento del dominio en Internet que identifica la URL de la emisora con su nombre, que es de unos 35 €. La ubicación de la emisora en las App de escucha móvil (TuneinRadio, AppRadio y OnlineRadio) es inicialmente gratuita.

Si se quieren hacer grabaciones de voz en sonido 3D holofónico (binaural) pueden conseguirse unos auriculares con micrófonos incorporados, que debidamente soportados en una cabeza hecha con pasta de papel, hacen las funciones de una cabeza de grabación holofónica, siendo su costo de unos 100 €.

Esta sensible disminución de costos hace que cualquier particular, institución educativa, comunitaria u ONG pueda montar una radio en línea. A título de ejemplo reseñamos como la web *domiplay* ofrece la posibilidad de montar una emisora gratis.



Fig. 11. Página principal de una empresa que ofrece la posibilidad de montar una emisora de radio por internet sin costos iniciales

Fuente: <http://tuemisoraeninternet.com/transmitir/crear-una-emisora-de-radio-online-gratis/>

1.5. Transformación versus innovación de las narrativas en la radio en línea

La convergencia y la escucha en línea obligan a los productores de programas de radio por internet a experimentar nuevas formas de contar historias, innovando con ello ciertas narrativas de la radio convencional, que ahora es necesario repensar e incluso reinventar.

Al referirse a la radio web 3.0, Cebrián-Herreros (2009) subraya que en la Ciberrradio en la nueva era de la radio, ofrece contenidos se conservan durante

días o meses, bien sea fragmentados o íntegros, lo que rompe la fugacidad del medio tradicional. “Se da el salto de lo sincrónico, o audición simultánea a la emisión, a lo asincrónico, en el que se divorcian los tiempos de emisión y audición, y se deja paso a otros usos y consumos asimétricos entre los usuarios”. (p. 15).

También Nereida López, (2001) completa esta noción de radio web 3.0 señalando que en esta la programación cambia el diseño, y que se pueden establecer distintas relaciones con los oyentes, una de ellas, podría ser la su participación en la producción de contenidos. “El nuevo modelo es ahora más nómada, más autónomo, más rico en expresiones y accesibilidad, más dinámico, más cercano y más innovador” (p. 30).

Acercarse a la radio 3.0 es para esta autora aproximarse al modelo interactivo “mi radio” (...) Los oyentes ahora pueden descargar e intercambiar contenidos (música, videos, películas, noticias, etc), pero como dice el profesor Cebrián, mientras el sonido sea el núcleo del medio se puede seguir hablando de radio” (p.30).

Marta-Lazo y Ortiz-Sobrinó, (2016) afirman que “estamos ante dos modos de comunicación sonora complementarios -haciendo referencia a la radio convencional y a la radio por internet- (...). En ambos casos requiere cada uno de ellos lenguajes diferentes, aunque se complementen y contribuyan a elevar el potencial comunicativo del medio radiofónico” (p. 42).

En esta misma línea de razonamiento, Cebrián-Herreros (2009) plantea que la ciberradio integra los componentes de internet y los transforma para convertirlos en un contenido diferente. No es redifusión de contenidos sonoros por la red. Es una nueva forma de presentar los contenidos de la oferta de la programación tradicional.

Para este autor, tampoco lo es:

La incorporación de chats, foros o correos, pues esto se lo hace la radio tradicional desde una posición externa. La ciberradio incorpora éstos y otros elementos a su concepción interna de los contenidos y, además, incluye los *podcasting*, los audioblogs y otras manifestaciones interactivas. Si la radio apostaba por la participación, la ciberradio da entrada a la plena interactividad e incluso en alguna de sus manifestaciones se llega a la creación de las ciberradios personales y ciberradios cívicas construidas por la sociedad civil (p. 14).

Queremos aportar a este discurso nuestro punto de vista como investigadora y profesional de la radio por internet con experiencia laboral en radios convencionales. Pensamos que son las emisoras que han optado por la conversión de programas tradicionales para adaptarlos a la ciberradio, las que han de plantearse la creación de narrativas específicas adecuadas a los microprogramas segmentados para ser emitidos exclusivamente a través de internet. Siendo un reto que algunas emisoras comienzan a asumir, su superación se enfrenta a la escasez de referencias a esta temática en la literatura profesional, especializada y científica existente en torno a la radio. Tampoco tenemos noticias de que se hayan realizado y publicado evaluaciones acerca del agrado en la audiencia que producen tales transformaciones narrativas.

Por todo ello, creemos urgente la necesidad de descubrir, experimentar y evaluar estrategias que permitan segmentar las producciones radiofónicas de media y larga duración para componer microprogramas aptos para ser emitidos por internet, no sólo cortando en fragmentos programas matrices sino, recomponiendo si fuese necesario, las narrativas existentes en cada fragmento con las inserciones y comentarios oportunos, con el fin de generen unidad y coherencia a cada uno de los programas derivados (satélites). Para que el proceso no se haga de manera intuitiva sino con garantía de calidad, sería igualmente necesario realizar las mediciones oportunas para describir y conocer el agrado y la satisfacción que produce en los diversos segmentos de audiencia esta fragmentación y reelaboración de micro y meso narrativas.

En este llamado nuestro a identificar las narrativas particulares para la radio en internet se basa, tanto en las propuestas de los autores anteriormente citados, como en las aseveraciones de González (2010) quien plantea que “es preciso que la radio en Internet descubra sus posibilidades expresivas, creando una narrativa propia adecuada a las características multimedia, como en su momento lo hizo alejándose de la lectura de los periódicos (Diarios Hablados) a través de los micrófonos, y creando un peculiar lenguaje radiofónico” (p. 51).

1.6. Nuevos modelos de programación

Conviene recordar que la radio en línea es más que un simple repetidor en un entorno digital de las programaciones de las emisoras de radio. La posibilidad que ofrece la red a oyentes y emisoras de conectarse sincrónica y

asincrónicamente, permite nuevas dinámicas de interactividad y posibilidades de comunicación (López, 2006, p. 2).

Las nuevas narrativas anteriormente analizadas han de ir acompañadas en la radio por internet por una redefinición de las parrillas (rejillas) de programación y de la forma de presentación en las web institucionales, aprovechando los sistemas de búsqueda por palabras clave y apellidos de autores y locutores que obligatoriamente han de tener disponibles.

Y ello ya, que por una parte, se emite en directo y, por otra, se fragmentan los programas para ofrecerlos como si fuesen “píldoras”, por secciones o por aspectos determinados como una entrevista, un comentario de un experto, un debate.

“Se rompe de este modo la secuencialidad y continuidad de la programación y se genera la fragmentación y la separación o aislamiento de contenidos. Se da el salto de lo sincrónico, o audición simultánea a la emisión, a lo asincrónico en el que se divorcian los tiempos de emisión y audición y se deja paso a otros usos y consumos asimétricos entre los usuarios. Esto produce también un cambio en el diseño de programas y de contenidos”. (Cebrián, 2009, p. 15).

Las viejas fórmulas de presentación de las rejillas de programación temática (en mosaico, por bloques y de continuidad) o por franjas horarias, son de utilidad para los oyentes de la radio por internet que disponen de tiempo para escuchar la programación en tiempo real. Para el resto, la escucha en diferido o la descarga de los programas de los repositorios web son las mejores soluciones posibles.

La experiencia acumulada por el Grupo de Investigación TEIS del que formamos parte, pionero en la creación de repositorios sonoros y audiovisuales de naturaleza didáctica, nos permite afirmar que las programaciones que se ofrezcan en las páginas web de las emisoras en línea, han de estar bien etiquetadas mediante sistemas de metadatos que permitan al oyente encontrar un contenido por alguna de sus palabras clave (referidas a la temática, autor, invitados y locutor, entre otros metadatos).

Igualmente las web de las emisoras además de disponer de los correspondientes sistemas de escucha en línea en diferido y de descarga, habrán de incluir una ficha técnica (repensando el modelo clásico de las fichas filmográficas) con los datos del programa y su sinopsis argumental. Esta ficha podrá estar acompañada de otros documentos de descarga conteniendo

informaciones complementarias sobre la temática del programa y/o de los actores e invitados al mismo tales como:

- Artículos divulgativos o científicos sobre la temática principal y las sub-temáticas colaterales tratadas.
- Enlaces a audios o videos que traten con rigor y calidad tales temáticas.

Algunas web de radios experimentales ofrecen otros recursos para continuar el debate de los programas, tales como:

- Enlaces al foro del espacio radiofónico donde se emitió el programa o a foros temáticos creados a tal efecto.
- Acceso a canales de audio y/o videoconferencia propios para que grupos de oyentes puedan reunirse de forma autónoma o planeada entre sí o con algún protagonista el programa, caso de ser posible, para continuar debatiendo los temas tratados o las propuestas de acción planeadas.
- Enlaces páginas de Facebook o Twitter específicas o genéricas donde seguir debatiendo.

Para resaltar la importancia del uso de estas y otras redes sociales en la radio por internet, Martínez, Moreno y Amoedo, (2012), subrayan que:

Otra nueva técnica a tener en cuenta desde el punto de vista de la programación es la redistribución de contenidos a través de las redes sociales que abren un abanico de nuevas posibilidades no solo para compartir contenidos, sino también para analizar el tipo de consumo que realiza el oyente en la red y ampliar la visibilidad en Internet en general, (p. 174).

Nuevas rejillas, sistemas de etiquetado con metadatos completos y avanzados, potentes buscadores internos, enlaces a documentos multimedia complementarios y debates en línea fecundamente moderados, son las señas de identidad de los modelos emergentes de organización y dinamización de la programación de la nueva radio por internet, que nos preocupa y ocupa desde su vertiente educativa y universitaria en esta Tesis Doctoral.

1.7. Fórmulas de radio distribuida o a la carta

Estas nuevas formas de presentar las rejillas de programación y de dinamizar los debates de los programas tanto cuando son emitidos y reemitidos y cuando son escuchados bajo demanda mediante servicio de audio a la carta (podcast),

no serían posibles sin estos modernos y avanzados sistemas de radio distribuida disponibles. Y ello lo afirmamos convencidos con Martínez, Moreno, y Amoedo, (2012), de que “cuando la radio utiliza la red como soporte de distribución, multiplica sus posibilidades de emisión en directo, y diferido, a audiencias totales y bajo demanda”. (p. 170).

Por otro lado, estos mismos autores como apuntan en la “posibilidad de ofrecer contenidos en la red a los horarios de emisión tradicionales, así como la capacidad de suscribir o syndicar determinados espacios incrementa la fidelización de algunas secciones o programas por parte del oyente” (p.174).

López (2011, p. 25), partiendo de estos axiomas conceptuales, afirma que la llamada radio 2.0 consiste, fundamentalmente, en crear archivos de sonido y distribuirlos de forma que un usuario pueda descargarlo y escucharlo cuando quiera en un reproductor, por lo general portátil.

El audio a la carta es un servicio que permite al oyente elegir el contenido que desea escuchar y el momento para hacerlo. Los sitios web que ofrecen audio a la carta, publican diversos contenidos para que el oyente seleccione alguno. Esta herramienta permite a la emisora conocer a la vez con datos fiables, qué programas escuchan los internautas y en qué momento (López, 2006).

Precisamente el streaming, es un servicio pensado para emisiones de audio en directo a través de Internet, sin necesidad de ser descargados previamente. La señal es enviada a unos servidores de streaming y los oyentes se conectan a éste a través de Internet para escuchar la señal de audio en directo. La emisión dispone de determinado ancho de banda necesario para soportar todos los usuarios simultáneos (público) que considere (número de streams).

Menos conocidas son otras tecnologías propias de la radio 2.0 denominadas audioblogs y radioblogs. López (2011) los caracteriza como una variante de los weblogs o bitácoras. Para esta autora, se trata de “blogs que proponen escuchar música, entrevistas y comentarios, según el objetivo del autor”. (p.26).

La evolución de las tecnologías digitales disponibles ha sido clave en el desarrollo de la radio web 2.0. Conviene recordar que ya en 2005 Apple comercializó iTunes 4.9, que por primera vez incluía soporte para *podcasting*. La evolución de este sistema de radio en diferido ha sido creciente en los últimos años. Como dato curioso cabe destacar que en 2010, había más de 800 podcast “registrados” (podcastellano.com).

Geoghegan y Klass (2007) definieron el podcast como un contenido de audio o video disponible en Internet que puede descargarse al computador o a un reproductor portátil. “El podcasting ha supuesto un cambio en la forma de entender la distribución de contenidos audiovisuales y el acceso a los medios por parte de los ciudadanos” (Gelado,s,f). Esta novísima producción radiofónica consiste en realizar grabaciones sonoras que pueden ser distribuidas usando el formato RSS, como archivos de sonido digital. Su uso permite a los usuarios suscribirse y usar un programa que descarga estas grabaciones automáticamente en el ordenador, para poder transferirlas después, generalmente a un reproductor portátil.

Al podcast se le atribuyen cinco características a este formato: rápido, automático, fácil de controlar, portable y siempre disponible. (Geoghegan y Klass, 2007, pág. 5).

El *podcasting* es pues una Radio portátil y autónoma; también concebida como una extensión de la ciberradio que, por un lado, permite la posibilidad de bajar y subir a la Red documentos sonoros, pero, por otro, se convierte en una especie de “*audioblog*” al ampliar el campo de los *Webblogs* al ámbito del sonido. Se podría decir que el *podcasting* es a la radio lo que las *webblogs* son a los periódicos digitales. Mientras que el *podcasting* es una apertura de las emisoras o de los particulares a la participación y comentarios, a través de la voz, en los *webblogs* se realiza por medio de la escritura. El *podcasting* se trata, pues, de un producto independiente y libre a cualquier tipo de difusión sincrónica o asincrónica, al facilitarle al usuario esos documentos, registrados, estén o ya no estén en la Red, (González, 2010).

Tras culminar este recorrido tecnológico-social profundizaremos en las características y formas de interactividad propias de la radio en Internet que hemos enunciado en páginas anteriores

1.8. Repensando la interactividad en la creación de contenidos para la radio web

Como venimos señalando, la principal característica de la radio en Internet es su “capacidad para proporcionar nuevos modos de comunicar, lo que se refleja en la interactividad como un proceso en el que el receptor pasa a ser un agente

activo en el proceso de comunicación; una comunicación personalizada” (García, 2010, p. 138).

La *interactividad* digital permite imaginar toda clase de evoluciones, en la relación del hombre con su medio. Por ello, subrayamos con Cebrián (1998), que “las redes conectadas entre sí pueden servir para el establecimiento de células de diálogo absolutamente informales, no sometidas a ningún control y capaces de atravesar fronteras”, (p. 82).

En esta atmosfera de interacciones que favorece el desarrollo de la web 2.0 Gertrudix y García (2011), señalan que:

Hay un cambio en el paradigma de intervención comunicativa en relación al modelo que conocíamos. Fundamentalmente, porque vira el peso de la construcción del conocimiento desde las “fuentes autorizadas” (en una visión vertical de este fenómeno) hacia un proceso socializador en que dicha elaboración, se produce de manera compartida (a través de mecanismos horizontales), en un proceso durativo e interactivo entre quienes generan la información y quienes la reciben (p.251).

Con la interactividad, las personas pueden asumir un rol activo ante los medios de comunicación, adoptando una actitud más participativa en la transformación de los mensajes. Castells (2008), menciona la dependencia entre las distintas tecnologías de la comunicación y la existencia de diferentes formas de cultura. Es así, como los distintos procesos de comunicación dependen de las características del emisor y receptor, y de la tecnología utilizada.

Por lo tanto, los distintos niveles de interacción se dan según el medio empleado, y entran en concordancia con los factores sociales y culturales de cada una de las personas.

Desde mi experiencia laboral, docente y de voluntariado me atrevo a afirmar que existe una relación directa entre los factores sociales anteriormente citados y el grado de alfabetización digital de los distintos sectores y estratos sociales. Tal alfabetización supone el manejo de un conjunto de competencias con especial referencia tanto al uso de los lenguajes como al adecuado uso de los canales y de las herramientas de comunicación digital.

En el diseño de la investigación aplicada de esta tesis doctoral ha de reflejarse de manera sustantiva los beneficios formativos que han de derivarse

de la interacción de los productores de contenidos radiofónicos con los tutores que guían los aprendizajes derivados del uso de los materiales didácticos que se pretenden elaborar.

Nos estamos refiriendo a poner en valor la interacción en estos procesos de producción radiofónica. Para ello, las oportunidades de interacción han de concretarse en campos tales como:

- El manejo del lenguaje radiofónico. Se trata de una interacción tecnológica que ha de producirse interrelacionando los diferentes registros (locución, mezcla de voz y música, combinación de efectos sonoros, técnicas de énfasis sonoros, manejo de los tiempos sonoros).
- La interacción en la guionización. La utilización de imágenes sonoras relacionándolas no solo con los conceptos a transmitir sino con las emociones que potencialmente pueden despertar en los oyentes.
- La interacción entre personas, contenidos, tecnologías y sensibilidades culturales. El software implicado en los procesos permite la combinación libre y creativa de contenidos sonoros. Tal combinación hace posible atender a las diversas sensibilidades y concepciones culturales, ideológicas, éticas y estéticas, convirtiendo la interactividad en riqueza creativa que favorece la diversidad.

En este contexto creativo, la interactividad digital está permitiendo a las capas sociales alfabetizadas, convertirse en emisores libres, críticos y creativos de informaciones y opiniones escritas icónicas, sonoras y audiovisuales. Las redes sociales han demostrado, en los acontecimientos de rebelión social en los países de la costa africana del mediterráneo, la capacidad de movilizar a la ciudadanía en contra de los opresores. La sociedad digital brinda la oportunidad a la gente común, antes sin voz, de tener voz, de sumar voces, de generar sinergias, de denunciar masivamente, y a fin de cuentas, de tomar el protagonismo que les otorga la declaración universal de derechos humanos.

1.9. Una audiencia renovada por la interactividad de la radio web

Las células de diálogo entre creadores y oyentes establecidas desde las aplicaciones de la web 2.0 son especialmente interesantes en las iniciativas de radios comunitarias o universitarias, ya que pueden producir a corto y medio plazo movilizaciones organizadas de una ciudadanía concientizada para resolver sus problemas, mejorar su calidad de vida e impulsar el desarrollo socioeconómico y cultural de sus entornos vitales, presididos en muchos casos por la pobreza y la marginación.

Coincidimos con Martínez, Moreno y Amoedo, (2012) en la creencia de que la red permite mayor protagonismo a la audiencia de la radio, incrementando sus posibilidades de participación y diversificando los medios para hacerla, permitiendo crear conversaciones entre los oyentes y productores. Para estos autores, la interactividad de la red fortalece la participación del oyente en el medio radiofónico y permite que sea el propio oyente el que decida las distintas formas de intervención y relación con la cadena, y con otros oyentes integrados en redes sociales.

Con la interactividad, las personas pueden asumir un rol activo ante los medios de comunicación, adoptando una actitud más participativa en la transformación de los mensajes. Las proclamas de Hung (2007, p.332) apuntan a la existencia hoy de mayores posibilidades técnicas de acceso a la información, pero esto no significa que el receptor se convierta en emisor y sujeto activo en la construcción del conocimiento. Aumentan estas posibilidades pero, finalmente, son los factores culturales y sociales los que motivan o posibilitan dicha interactividad. Pensamos que dentro de estos factores incide de manera relevante tanto, el conocimiento de los códigos expresivos como las técnicas de creación de mensajes sonoros, visuales, audiovisuales e hipermedia. Tal conocimiento y manejo permiten a la ciudadanía alfabetizada emitir mensajes en los distintos medios que conforman el universo digital.

En la moderna radio digital, los emisores y receptores pasan a ser usuarios y según quien desarrolle la interactividad, se intercambian la función. En nuestra Escuela Radiofónica los emisores pasarán a ser receptores de los prototipos de programas que se subieron a primera parrilla o rejilla.

Hablar de interactividad radiofónica, es pues, hablar de un concepto que va más allá de interacción social, porque es necesario que una persona se ponga

en contacto con una máquina y sus contenidos “o a dos o más personas que se alternan la función de emisor y receptor tradicionales, para convertirse en usuarios interactivos mediante sonidos” (Cebrián, 2008, p.41).

Por ello, el elemento de la participación, se transforma en el nuevo modelo de la ciberradio. En la radio tradicional, la participación de la audiencia forma parte del contenido del programa y puede ser escuchado por otra audiencia. En la ciberradio, la interactividad “es un diálogo entre las partes de enriquecimiento mutuo, que se establece de manera individual” (Cebrián, 2009, p. 21) y no tiene que ser escuchado o del conocimiento de otros. Es un diálogo entre el contenido ofrecido por la emisora y la intervención de cada uno de los internautas. Así mismo, compartimos con Peña y Ventero (2011) la interactividad como la posibilidad de respuesta del oyente, de diálogo con los productores de programas y con el resto de oyentes o internautas.

Al definir los modelos de interactividad en la radio actual Cebrián (2008) los cataloga siguiendo dos orientaciones psicosociales: el conductismo y el constructivismo.

Para este autor, mientras que los modelos conductistas no ofrecen oportunidad alguna de elección al usuario ya que diseñan un proceso y elaboran un producto concreto que define la oferta; en los modelos constructivistas la radio pone a disposición de la audiencia un conjunto de utensilios interactivos de los que el usuario hará uso de acuerdo con sus gustos, capacidad e interés.

En este contexto, Cebrián distingue entre usuarios pasivos, usuarios activos y usuarios interactivos. Por la orientación de nuestra investigación destacamos el concepto de usuarios *interactivos*, que con este autor perfilamos como “consumidores de radio que hacen uso del universo de aplicaciones propias de la navegación por Internet –búsquedas, descargas, intercambios, etc.- con el ánimo de generar *contenidos*”. En nuestro caso contenidos conceptuales y actitudinales (emocionales).

Esta nueva forma de hacer radio trae otras prácticas en la producción y la escucha, como la especialización de los contenidos, escucha bidireccional e interactiva, apoyo en elementos multimediales y el intercambio de roles entre emisor y receptor, permitiendo la intervención en el contenido de las emisiones.

Esta versatilidad en los roles, es matizada por Scolari (2008) cuando habla del prosumidor, un sujeto que simultáneamente es consumidor y productor de

contenidos. Por lo tanto, en palabras de Cebrián Herreros: “El desarrollo de la radio por Internet no depende tanto de los equipos técnicos cuanto de la capacidad de profesionales y aficionados para generar otras modalidades comunicativas sonoras”. Para este autor, “la interactividad rompe los modelos de difusión tradicionales de comunicación al convertirlos en modelos de diálogo y de intercambio”, (Cebrián, 2001, pp. 40-67).

En las radios comunitarias y universitarias, esta dimensión de ruptura de los modelos tradicionales adquiere especial relevancia ya que como se ha afirmado en una publicación de Rendón y Ortega, (2011) “los líderes populares se forman en la escuela radiofónica para convertirse en diseñadores y realizadores de los programas que se emiten en la emisora comunitaria” (p.10)

En el conjunto de estrategias que se desarrollarán en la investigación aplicada de esta tesis doctoral, los comunicadores populares han de convertirse en actores principales de la creación radiofónica, guionizando sus producciones con una orientación social y educativa que haga que los programas elaborados tengan la suficiente fuerza conceptual y emocional para garantizar que mueven las conciencias, conmueven los corazones y activan el compromiso solidario de transformación social.

Capitulo 5

El Compromiso Social y Educativo de la Radio

1. Radios populares y comunitarias para el desarrollo

1.1. El esperanzador fenómeno de la comunicación popular

La democratización de los medios es una vieja aspiración tanto de periodistas independientes como de comunicadores populares, comprometidos en dar la voz a quienes no tienen voz en los medios convencionales.

Organismos como la UNESCO a través de su secciones de *comunicación y educación* han venido impulsando en los cinco continentes, en las cuatro últimas décadas del siglo pasado, programas para el desarrollo de experiencias radios campesinas, mineras, indígenas, comunitarias, escolares y universitarias, como agencias de Educación para la Democracia, la Tolerancia, la Paz y el Desarrollo de los Derechos Humanos; como lugares para la preservación y recuperación de culturas minoritarias, y como focos de fomento de la interculturalidad, entre otros altos ideales que promueve desde su fundación es agencia especializada del Sistema de Naciones Unidas.

La comunicación popular que practican este tipo de emisoras, ha de ser entendida como una herramienta pedagógica y política, que contribuya a la generación y reconstrucción del pensamiento y promueva acciones ciudadanas críticas y propositivas en cada territorio.

En concordancia con las ideas de Cebrián, (2007, p. 67), “este tipo de comunicación implica participación, interacción y puesta en común de todos los componentes del proceso”.

Compartimos con Gumucio (2010, p. 225) la reflexión sobre cómo el llamado tercer sector de la comunicación:

“Está demostrado con creces que cumple una función importantísima en el desarrollo de la sociedad y en el mantenimiento de la cultura y la identidad local, al mismo tiempo que contribuye a fortalecer y a democratizar la organización comunitaria, abriendo el espacio público local y nacional a la diversidad de voces y de expresiones culturales, ideológicas y políticas”.

Conviene recordar con Andrew A. Moemeka (1994), que dentro del papel tradicional de la radio está la transmisión de información y de cultura. “La impresión general es que el papel fundamental de la radio (y otros medios masivos) es reconocer el entorno, reunir historias sobre sucesos cotidianos, transformarlas en noticias e información y transmitir las de vuelta a la sociedad mediante la diseminación” (p. 642).

Para este autor, la eficacia de la radio desde su vertiente educativa:

Depende no sólo de sus cualidades intrínsecas, sino también, y más importante aún de cómo se usa y para qué fines. Todo uso de la radio como medio educativo se debe basar en los efectos previstos de la radio sobre los públicos oyentes, en el nivel de participación del público objetivo, en la estructura de la recepción posible y en la cantidad de aprendizaje y cambio social deseada o probable (Moemeka, 1994, p. 643)

Otro aspecto importante a tener en cuenta desde el enfoque de la comunicación popular es el que plantea Mwakawago (1986, pág. 92) cuando subraya como la radio “es el canal a través del cual se comunican mensajes importantes cuyo propósito es *cambiar los estilos de vida* de los destinatarios. El desarrollo en ese contexto, significa generar un cambio cualitativo por medio de la influencia de mensajes organizados externamente y recibidos mediante la radio”.

Por ello, la comunicación desde los movimientos populares “no propone sólo ejercicios radiofónicos más o menos logrados, sino que los relaciona con proyectos de vida complejos que implican el trabajo de grupos, organizaciones e instituciones diversas que mantienen relaciones de cooperación consolidadas” (Peppino, 2005, p. 34).



Fig. 12. Características socio-educativas de la comunicación popular

Fuente: elaboración propia.

Dentro de estos enfoques comunicacionales populares destacan especialmente aquellos de naturaleza colaborativa. Tal como señala Bordenave (1994, p. 640), la *comunicación participativa* es:

El tipo de comunicación en la que todos los interlocutores son libres y tienen acceso equitativo a los medios para expresar sus puntos de vista, sentimientos y experiencias. Se trata de acciones colectivas que buscan promover sus intereses, resolver sus problemas y transformar su sociedad, siendo el fin principal de estos medios de comunicación popular.

1.2. Las radios populares y su compromiso transformador

Desde una perspectiva histórica, Ramón-Posa y Yaguana, (2013), sostienen que la radio popular nació en Latinoamérica en el año 1947 bajo tres modelos de prácticas radiofónicas: el teológico, el gremial y el educativo. Este último, convierte a la radio en la escuela a distancia de muchos pueblos de la región, pasando luego, a estar vinculada con los sectores más vulnerables.

Es así como las emisoras populares se convirtieron en la voz de los sindicatos, gremios y grupos de personas que reclamaban una sociedad más justa y equitativa.

Posteriormente, pasó a ser una radio vinculada con los sectores más vulnerables. Las radios populares han adquirido otros apelativos tales como, sindicalistas, obreras, campesinas, participativas, indigenistas, urbanas, de pueblo, etc. Todas estas denominaciones fueron y son adecuadas, porque bajo diferentes acentos aparece el mismo compromiso de poner las ondas de radio al servicio de la gente, el desafío de democratizar la palabra, (Ramón-Posa y Yaguana, 2013, p.19).

Subrayando este afán democratizador, conviene recordar con López-Vigil, que la misión de la radio “es la construcción de ciudadanía, refiriéndose a construcción como un proceso, avances y retrocesos” (p. 148).

Este autor plantea cuatro objetivos para las radios populares:

- a) Contribuir al desarrollo. La radio es vista más allá de su papel técnico o de difusión de información. Es así como la radio promueve la interacción y el diálogo entre los sujetos, convirtiéndose en un verdadero espacio de comunicación en el que se rescata la cultura y se da protagonismo a los ciudadanos.
- b) Ampliar la democracia. La participación, auditoría y veeduría ciudadana son procesos que promueven o se adelantan desde esta radio.
- c) Defender los Derechos Humanos. Las radios populares deben ser los medios para promover y defender el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- d) Proteger la diversidad cultural. Todos los medios comunitarios promueven el derecho a ser diferentes. Es en ellas en las que escuchan los idiomas, las músicas, las fiestas de cada país (p. 149).

Nótese como este autor asigna a las radios populares funciones de salvaguarda de Derechos Humanos esenciales que se reflejan en los siguientes artículos de la Declaración Universal:

- El artículo 19 proclama la libertad de expresión señalando que “todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”.
- El artículo 21 proclama la participación en la vida democrática, indicando que:
 - a) “Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos”.
 - b) “Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país”.
 - c) “La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto”.
- El artículo 27 proclama la vida en comunidad y el progreso, señalando que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”, (<http://es.humanrights.com/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/preamble.html>).

Dando un paso más en esta conceptualización, Alfaro (1993, p. 34) incide en la función educativa de estas radioemisoras señalando que “el intercambio educativo en entornos populares ha de basarse en la construcción de relaciones de cercanía, goce, credibilidad y confianza que ya son expresión de interlocución, discusión y tolerancia, disponibilidad a crecer y desarrollarse”.

Para nosotros el enfoque de la comunicación popular orientada a la educación y sus manifestaciones elocuentes en las radios populares adquiere especial relevancia, ya que ha inspirado las estrategias de formación para radiofonistas universitarios que contiene la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral.

Unas estrategias, que además se han inspirado en un conjunto de buenas prácticas que se vienen realizando en las emisoras comunitarias y universitarias

de Colombia, y de manera especial, en aquellas experiencias en las que hemos colaborado como promotora y co-coordinadora.

1.3. Las radios comunitarias y la construcción popular de identidades colectivas de naturaleza reivindicativa

En este contexto experiencial, epistémico, popular y solidario pensamos que la radio ciudadana y comunitaria viene siendo el medio “bandera” del trabajo comunicativo y pedagógico en corporaciones y asociaciones que han reconocido los procesos de producción radiofónica popular, como ejercicios democráticos favorecedores de la participación desde la diversidad y el pluralismo, promoviendo la igualdad de derechos y el reconocimiento de ellos.

1.3.1. La apuesta por la creación de medios ciudadanos

Por ello, nos hacemos eco de las propuestas de Clemencia Rodríguez (2002), quien reivindica la importancia de este tipo de medios subrayando que que:

Los medios ciudadanos activan la transformación metamórfica de los participantes en los medios alternativos (o medios comunitarios, participativos o radicales) en ciudadanos activos". El concepto de los medios ciudadanos da cuenta de los procesos de apoderamiento, concientización y fragmentación del poder que se dan cuando hombres, mujeres y niños, adquieren acceso, reclaman y recuperan sus propios medios de comunicación (p. 125).

Conviene recordar que la radiodifusión convencional se dirige a un público muy disperso y heterogéneo integrado por personas generalmente desconocidas. Por ello, Andrew A. Moemeka (1994) plantea que estas características de la radio han de evolucionar cuando se puesta por un modelo de comunicación radiofónica de naturaleza educativa y comunitaria, en el que la implicación es clave para hacer que el medio sea adecuado para la educación y la comunicación, por lo que:

Es necesario crear las condiciones que permitirán que (las emisoras) se convierta en un canal para el *diálogo*. Esto significa que deberá pasar de ser sólo un medio diseminador de información a un medio educativo para convertirse en un instrumento eficaz en la tarea de la

educación comunitaria, que es el primer paso para asegurar el desarrollo de la comunidad, (p. 642).

Dentro de la radiofonía popular ha de contemplarse con sello propio el fenómeno de las radios comunitarias. Existe cierta coincidencia temporal de la aparición del fenómeno de la radio comunitaria en países como Argentina y Chile, con los períodos de apertura democrática existentes tras la finalización de los regímenes dictatoriales y por tanto, con la restauración de la libertad de comunicación y prensa. “En Argentina el 'boom' de unas 2500 radioemisoras 'truchas' fue realmente un fenómeno histórico. Este fenómeno de las radios comunitarias comienzan a proliferar a partir de los años 90, en toda Latinoamérica, (Geerts y Oeyen (2001, p. 56).

En Bolivia, y tal como señala Bordenave (1994, p. 640), “La radio participativa se mostró heroicamente eficaz en el caso de las Radios Mineras. Para estos mineros, la participación era una cuestión de vida o muerte y su radio fue el alma de la participación comunitaria en tiempos de paz y de resistencia, al ser atacados por el ejército”.

Una vez realizada esta primera aproximación dedicaremos las próximas páginas a conceptualizar y a caracterizar esta modalidad de radio social.

1.3.2. Conceptualizando la radio comunitaria

Como agencia especializada de Naciones Unidas, la UNESCO en su informe mundial sobre la comunicación de 1999 subrayaba, refiriéndose al fin de este tipo de emisoras que:

Las radios comunitarias se crearon para fomentar la participación de una amplia muestra representativa de los diferentes niveles socioeconómicos, organizaciones y grupos minoritarios que existen dentro de una misma comunidad. Estas radios tiene como misión estimular la libertad de expresión y el diálogo dentro de la comunidad para favorecer una mejor participación de la población; facilitando la libre circulación de información (p. 152).

Por su parte, Manzanares, (1997, p. 58), define a la radio comunitaria como “la expresión social y cultural que enunciada a través de la comunidad organizada, constituye el sustento de una verdadera democracia y que tiene su

propia finalidad, fortaleciendo los valores que se erigen en ella, como son el derecho a la información y el derecho a estar informado”.

También Ibarra, (1991) acota la esencia de este tipo de emisoras señalando que:

La práctica de la radio comunitaria está centralizada en la comunidad, en sus necesidades y en sus problemas, pero también, en sus fuerzas y realizaciones; una comunidad que no es considerada por la radio comunitaria como mercado segmentado o a segmentar, sino, como la base real y lugar de inspiración de su esfuerzo por la democratización de la comunicación radiofónica, (p. 63).

En sintonía con las propuestas de la UNESCO anteriormente enunciadas, el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia, país en el que las radios comunitarias han adquirido gran auge, plantea en su web institucional que:

La radiodifusión sonora comunitaria, es aquella, cuya programación: está orientada a generar espacios de expresión, información, educación, comunicación, promoción cultural, formación, debate y concertación que conduzcan al encuentro entre las diferentes identidades sociales y expresiones culturales de la comunidad. Todo lo anterior dentro de un ámbito de integración y solidaridad ciudadana y, en especial, a la promoción de la democracia, la participación y los derechos fundamentales de los colombianos que aseguren una convivencia pacífica, MinTic, (s.p).

Desde nuestra experiencia de trabajo en radios comunitarias nos atrevemos a afirmar que las radios comunitarias vienen apostando por la *comunicación popular* como herramienta capaz de generar crítica social comprometida, mientras posibilitan a la comunidad reconocer sus necesidades, carencias y potencialidades, para elaborar propuestas de trabajo colectivo orientados al desarrollo sociocultural y económico. Tal comunicación se entiende como una herramienta de naturaleza *pedagógica* y *política*, que contribuye a la generación y reconstrucción del pensamiento social, concretándolo en acciones críticas y transformadoras.



Fig. 13. Características esenciales de las Radios Comunitarias
Fuente: Elaboración Propia.

1.3.3. Perfilando aún más la caracterización de la radio comunitaria

Reflexionando sobre estos argumentos consustanciales a este tipo de emisoras, e inspirándonos en los trabajos de Peppino (2005), recalcamos como a la radio comunitaria la distinguen los objetivos sociales por los que lucha, más allá de toda limitación en su área de cobertura, o sus características técnicas, y de la propiedad o titularidad del medio. Pensamos que esta función reivindicativa es vital, siendo estas emisoras escuelas horizontales en las que los adultos ayudan a los más jóvenes a descubrir y a normalizar el poder y el ejercicio cívico de denunciar para mejorar, y para evitar que delitos y faltas queden impunes, acciones claves para la consolidación de las democracias y la disminución de la corrupción.

Como organización-red de estas emisoras a nivel internacional, la Asociación Mundial de Radios Comunitarias, AMARC, citada por Galarza, (2003), define la radio comunitaria con tres características:

- En primer lugar está caracterizada por la activa participación de la comunidad en los procesos de creación de noticias, información, entretenimiento, con un énfasis en temas y preocupaciones locales. Con capacitación, los productores pueden crear programas usando sus propias voces.
- En segundo lugar, es esencial que sea una empresa sin fines de lucro. El carácter de la radio comunitaria lo constituye su independencia y responsabilidad en el servicio a la comunidad. Como la estación es propiedad de la comunidad, esta mantiene la responsabilidad en el manejo de la misma.

- En tercer lugar, la programación es designada por la comunidad para mejorar las condiciones sociales y la calidad de vida. La comunidad misma decide cuáles son sus prioridades y necesidades en términos de la provisión de información, (p 146).

Trayendo a estas páginas una última conceptualización de naturaleza prospectiva, Pincheira-Muñoz, (2013) plantea que:

La radio comunitaria, debe continuar su camino de crecimiento, ampliando su cobertura; ganando espacio para animar diversos contenidos, utilizándolos en forma atractiva y original, legitimándose como un medio educativo no formal, que está al alcance de la comunidad, como un proceso de comunicación local, fuente de producción y debate de opinión pública, (p. 192).

No queremos finalizar este apartado sin hacer referencia a una emisora comunitaria que llevamos en el corazón. Tomando como ejemplo de referencia la misión de una radio comunitaria de la ciudad de Medellín (Zona Radio), en la que hemos trabajado desde sus orígenes, conviene subrayar que en esta emisora existe:

Una propuesta de comunicación popular colectiva de transformación social, que busca el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y el tejido social del territorio y la ciudad; a través de la visibilización de la cultura y la identidad comunitaria, la exigibilidad de los derechos humanos, la promoción del desarrollo, la convivencia y la democracia”, (VV.AA. 2011, p.2).

Se trata de una radio que busca desde sus orígenes generar reflexión y debate frente a los modelos tradicionales de la radio, la dimensión política del medio, sus lenguajes, intenciones e intereses, promoviendo la generación de nuevas inquietudes e intereses que se verían plasmados en producciones alternativas y de interés comunitario, como un ejercicio político; haciendo especial hincapié en el desarrollo de la competencia crítica, por lo cual el voluntariado se acercaría a los medios y sus contenidos, con una visión más analítica, reflexiva y propositiva.

Para finalizar hacemos un llamamiento con pensamos con Pincheira–Muñoz (2013), sobre la necesidad de realizar una alianza desde la educación formal con la radio comunitaria como un medio a las nuevas tecnologías como Internet, para explotar la vía comunicacional que ésta ofrece, para dar a conocer su

proyecto educativo con la comunidad donde se inserta como institución (p. 192). A fin de cuentas. Se habla de la radio comunitaria en línea o radio web, de la que nos hemos ocupado en un capítulo precedente de esta Tesis.

2. Radio y educación

Abrimos un nuevo apartado, clave en la fundamentación epistemológica de esta Tesis para profundizar en las radios cuya finalidad fundamental es desarrollar acciones de educación formal, no formal e informal en ámbitos escolares, universitarios, institucionales y de asociaciones y fundaciones de naturaleza filantrópica. No ocuparemos en primer lugar, y de forma previa, de poner de manifiesto el elenco de posibilidades didácticas que ofrece la integración curricular del lenguaje de la radio en los distintos niveles del sistema educativo y en otros programas no formales.

2.1. El potencial educativo del lenguaje radiofónico

El primer sentido que desarrollamos en el claustro materno es el oído. El lenguaje oral es nuestra primera forma de comunicación. La audición nos permite el primer contacto con el mundo abriéndonos ayudándonos a iniciar los procesos de socialización y de aprendizaje del lenguaje.

En este contexto de importancia crucial, Roderó (2008) resalta as siguientes notas características del lenguaje auditivo:

- Es uni-sensorial, al contrario que el audiovisual que es pluri-sensorial.
- Estimula la imaginación.
- Potencia el procesamiento analítico.
- Desarrolla la capacidad discursiva.
- Fomenta la capacidad de escucha.
- Favorece la interacción con el emisor.

También Quintana-Garzón (2001, p. 98) nos hace caer en cuenta de que “la voz humana, la música y los ruidos tienen especial capacidad para transmitir conceptos, despertar emociones, crear imágenes mentales nuevas o reproducir otras ya vividas anteriormente”.

Recordando con Marta-Lazo y Ortíz- Sobrino (2016), que voz, música, ruidos, efectos y silencio, constituyen los elementos del lenguaje radiofónico, analizaremos en este apartado un conjunto de virtualidades de los lenguajes oral y musical, que en solitario o en armónica combinación, son la sustancia básica las diversas fórmulas de radio. Tales virtualidades se plantearán en relación a su incidencia en el desarrollo de ciertas facultades intelectuales, sociales, estéticas y psico-emocionales, subrayando con ello, el enorme valor humanizador y educativo del medio radiofonico.

La ya clásica comparación entre la música y el lenguaje abunda en el hecho de que los dos sistemas cognitivos comparten propiedades comunes en aspectos esenciales, si bien conviene indicar que difieren en las funciones que desempeñan en la vida mental de los agentes cognitivos y, al menos en parte, en los medios de que se sirven para ejercitar tales funciones. En este hilo discursivo Igoa (2010), plantea que:

- La música y el lenguaje comparten las mismas condiciones de entrada y salida, un medio “acústico” a través del cual se expresan, que exhibe propiedades singulares, lo que sin duda impone constricciones sobre las clases de información que ambas facultades manejan y sobre el modo de operar con estos tipos de información.
- La música y el lenguaje presentan un mismo rasgo computacional básico, la capacidad combinatoria infinita, lo que les dota de un enorme poder expresivo.
- La diferencia fundamental que persiste entre estas dos facultades cognitivas nace del uso dispar que hace cada una de ellas de estos elementos comunes, pues mientras que la música pone sus recursos de cómputo al servicio de la expresión de experiencias emotivas, el lenguaje lo hace en aras de la elaboración y comunicación de mensajes con una estructura proposicional (p. 121).

Su capacidad de interacción relacional y socializadora, su facilidad para estimular la imaginación y la creatividad, el adiestramiento para escuchar y generar discursos transmitiendo ideas y emociones y produciendo a la vez imágenes mentales, hacen al lenguaje radiofónico un objeto de deseo para cualquier educador en medios. Para nosotros lo viene siendo desde que hace

más de un lustro descubrimos la magia de la radio y su enorme poder emancipador.

Hecha esta primera aproximación conviene seguir poniendo en valor al recurso radio (escuchar radio y hacer radio), como un excelente medio para aflorar y potenciar las facultades humanas.

2.2. El lenguaje musical como fuente de educación perceptiva para el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales

La música es sonido, el sonido es vibración, la vibración es energía que se transmite en forma de ondas que llegan a nuestro oído y de él al cerebro. “Pueden ser de diferente naturaleza: agradables, desagradables, excitantes, tranquilizadoras... En definitiva, transmiten un mensaje que puede ser más o menos significativo” (Lacarcel, 2013, p. 215).

La música tiene pues la capacidad de provocar en todos nosotros respuestas emocionales. “Las emociones pueden clasificarse en dos dimensiones, según su valencia (positivas o negativas) y su intensidad (alta o baja). Las emociones positivas inducen a conductas de aproximación y las negativas a conductas de retirada” (Soria, Duque y García, 2011, p. 499).

También la música actúa por otra parte, como un enorme facilitador de la emoción, estimulando la plasticidad cerebral, porque las conexiones neuronales se producen más fácilmente cuando hay un valor positivo, y más si este se refuerza con aprendizaje que induce a conductas positivas. Cuando se aprende a hacer algo valorado como bueno la conducta derivada se hará con frecuencia (escuchar música, por ejemplo). En cambio si el aprendizaje produce dolor, las conductas derivadas se dejan de hacer. Existen pues mecanismos cerebrales que refuerzan los circuitos del placer, mientras otros interrumpen aquellos que producen dolor o pena, (Zatorre et al, 2012).

Ya sea mediante el comportamiento de interpretación, de escucha o de composición, si es adecuada, la música conduce a una re-armonización del estado de ánimo y de los sentimientos. Para estimular, expresar y/o controlar las emociones, la música brinda unos recursos y procedimientos que sintetizamos desde las propuestas de (Lacarcel, 2013):

- La estrecha relación existente entre un determinado estado de ánimo y su expresión exterior, es lo que nos permite actuar sobre las emociones con la música. También sucede que se va formando así mismo un mecanismo de feed-back (o retroalimentación), en el que no solamente el estado de ánimo produce una expresión emocional, sino que a su vez esta expresión tiende a despertar o mantener el estado de ánimo. La música afecta de tal forma al nivel psicofisiológico y emocional de la persona, que existe una necesidad de estimular el pensamiento positivo y las emociones constructivas mediante la música (...)
- Al percibir la música como una sucesión de sonidos ordenados que fluyen en el devenir del tiempo, éstos se repiten, y de dicha repetición nacen el ritmo, la melodía y la forma musical. Al desarrollar la conducta musical de escucha, disciplinamos la mente y las emociones, forjamos hábitos de atención y respeto, al tiempo que agudizamos nuestra capacidad de concentración (...)
- La música y especialmente su ritmo, nos moviliza y nos dirige a determinados procesos psicomotrices, que afectan directamente a nuestro mundo emocional, además de la actividad motriz, provocando situaciones de alegría o de integración (con la danza por ejemplo).
- La música también estimula las capacidades de abstracción, relacionándose muy positivamente con el desarrollo de los aprendizajes matemáticos y la visión espacial (p. 223).

Desde estas premisas, planteamos con Langer, (1957) que el poder real de la música reside en el hecho que puede ser fiel a la vida de los sentimientos de un modo que el lenguaje no puede; porque sus formas significativas tienen esa ambivalencia de contenido que las palabras no pueden tener. La música es pues reveladora, donde las palabras a veces tienen significados oscuros.

Investigaciones de Zatorre et al. (1996), Sergent et al. (1992) y Patel y Peretz (1997) han demostrado la equivalencia de respuesta de las regiones auditivas primarias tanto para música como para lenguaje oral, concluyendo que ambos lenguajes requieren de procesamiento representacional complejo, y de funciones cognitivas superiores (atención, categorización, memoria y detección) para su interpretación. Federico Eckhardt (2014) valora estos trabajos subrayando que, desde ellos se han sentado las bases neurofisiológicas para darle una nueva luz a las notables coincidencias existentes entre música y lenguaje oral ya que:

- Comparten su basamento y dependencia tanto del sistema auditivo como de la dimensión temporal.
- Los componentes se agrupan formando un significado, y pueden ser recombinados desarrollando una sintaxis.
- Las estructuras que surgen de estos agrupamientos en significantes, se desarrollan en sincronía (p. 80).

Conviene no olvidar que la voz es el instrumento musical más antiguo, perfecto y asequible de que disponemos y con ella manifestamos sentimientos, estados de ánimo, siendo el medio de comunicación más rico que poseemos. No en vano es la primera manifestación emocional del recién nacido. Desde muy temprana edad, trata de modularla y controlarla para expresar sus más variadas necesidades, tanto fisiológicas, como emocionales y de comunicación. (Lacarcél, 2013).

2.3. El lenguaje oral y el desarrollo de capacidades

En este contexto, subrayamos con Berruecos, (1999) que la audición es la función básica para la adquisición normal del lenguaje oral. Por ello, la percepción auditiva implica el cuidadoso desciframiento de los estímulos que llegan desde el oído hasta la corteza cerebral. Es por consiguiente, una función prioritaria para el desarrollo normal de la apropiación de la lectura y la escritura.

Para que este desciframiento sea posible y los procesos `de percepción-recepción y escucha oral se realicen en plenitud, el escuchante debe activar sus capacidad de comprensión auditiva.

Adentrémonos en este concepto de la mano del Centro Virtual Cervantes, quien en su diccionario de términos clave de ELE (2015), acota el concepto de comprensión auditiva de un discurso oral, señalando que:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas y se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica

(fonemas, sílabas, palabras, etc.), hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente (s.p).

Puede afirmarse, pues que la comprensión auditiva está íntimamente relacionada con la calidad del proceso de escucha, por lo que Galvin (1988) estima que el adecuado desarrollo del proceso de escucha puede educarse. Pare ello se pueden seguir cuatro pasos fundamentales. Estos pasos orientan la planificación de la creación de productos sonoros (en nuestro caso, de programas de radio):

- El primer paso es la recepción (receiving) que consiste en poner nuestro sentido del oído en funcionamiento. En este paso “decidimos” escuchar, empezamos a prestar atención y a clasificar entre lo que únicamente es “ruido” y lo que deseamos o debemos escuchar.
- El segundo paso es la interpretación. En este nivel, activamos todas nuestras experiencias y vivencias para decodificar lo que acabamos de escuchar.
- El paso número tres es la evaluación, en la que decidimos qué hacer con el mensaje; por ejemplo: ¿Estoy de acuerdo?, ¿Necesito más información?, ¿Qué es lo importante de todo lo que he escuchado?, ¿Qué me ha llamado más la atención?, y otras preguntas similares.
- Por último, el paso final en este proceso es la respuesta, que se puede dar de distintas formas: respuesta oral, sonreír, asentir, alegrarse, escribir, etc. (pp. 4-7).

Existe pues la tendencia errónea de interpretar la audición como una habilidad pasiva; sin embargo, y tal como venimos señalando debe concebirse como una habilidad activa. Roque del Toro plantea que:

Desde el punto de vista del receptor este juega un papel crucial en el proceso de comunicación oral al tener que activar varios mecanismos: activar los conocimientos que tenga del tema en cuestión o reconocer su desconocimiento, comparar lo que sabe con lo que escucha para comprender e interpretar lo que quiere decir el hablante y entonces crear una respuesta adecuada o prepararse para asimilar lo desconocido y acomodarlo en la

memoria. Por ello, el receptor jamás ocupa una posición pasiva durante el proceso de comunicación oral (s.f)

Otra de las virtualidades del lenguaje sonoro cabe resaltar su capacidad de estimular el pensamiento analítico. En este sentido, Tirone, (2003), piensa que:

El lenguaje tiene una importancia especial como un instrumento con el que el niño se hará comprender por la sociedad y ella, a su vez, podrá transmitirle sus mensajes, pero principalmente porque su dominio le permitirá poseer esquemas mentales dinámicos de pensamiento que con un buen entrenamiento le facilitarán asimismo su dominio de las relaciones analítico-sintéticas, que ejercitadas concreta y verbalmente, facilitarán la expresión más ajustada del pensamiento propio y la comprensión del pensamiento ajeno, (p. 2).

Para esta autora, el tono y volumen de nuestra voz, delata el momento en que nos encontramos y el tipo de persona que somos. Por eso es tan importante educar adecuadamente tanto la expresión de la voz como el canto.

La tradición oriental indú descubrió hace milenios el extraordinario poder del sonido de la voz con lo que llaman “mantra”. Se refiere este término a una breve palabra o fórmula que actúa como una fuerza invisible, que pone en funcionamiento de una forma práctica, la energía contenida en el cosmos. El mantra, mediante la constante repetición (=“yapa”) recarga el cerebro hasta hacerle capaz de alcanzar altos niveles de “consciencia”, ya que la resonancia del sonido viaja directamente al cerebro.

Otra de las virtualidades didácticas del lenguaje sonoro es el fomento de la capacidad discursiva. Al comunicarnos oralmente, producimos una serie continua de palabras visibles o audibles, en un patrón comúnmente conocido, que nos permite entendernos fácilmente, reflejado conceptos y preceptos multivariados y sus interconexiones. Este uso del lenguaje es discurso; y el patrón del discurso se conoce como forma discursiva, (Langer,1957).

De forma paralela, otra de ventajas madurativas del entrenamiento en el lenguaje auditivo es su potencial para desarrollar la capacidad de escuchar, que Quintana-Garzón (2001) perfila diciendo que:

El acto de la escucha representa una actividad esencial en el procesamiento de la comprensión auditiva, puesto que supone el primer paso para alcanzar la asimilación del mensaje sonoro. No todo lo que se

oye se escucha, es decir, no todo lo que oímos implica una actividad atencional. Por eso en una sociedad acostumbrada a un continuo bombardeo informativo de estímulos sonoros, el fomento de la escucha a través del proceso cognitivo de la atención resulta fundamental para la comprensión de conceptos; por lo tanto, para la generación de conocimiento, (p.105).

2.4. La radio como herramienta de adquisición de competencias

En este contexto psicopedagógico pasamos a sistematizar las posibilidades didácticas que ofrece el medio radiofónico en sus diferentes manifestaciones educativas, ya que como venimos argumentando hasta ahora. la radio se convierte así en una fuente propicia para educar y formar las capacidades auditivas, de expresión oral de los individuos y de crítica. Estamos convencidos con Quintana-Garzón, (2001, p,106) que “la radio convencional por ser el medio por excelencia del sonido, es el único que basa todo su potencial en la capacidad auditiva del receptor y el canal que se sustenta por completo en el lenguaje oral”. Por ello, se considera el medio de comunicación de masas más apropiado para promover la educación auditiva.

Desde esta profunda convicción que compartimos, haremos un recorrido desde las propuestas de esta autora, sobre las potenciales didácticas de la radio en el campo creativo-expresivo, a las que añadiremos algunas reflexiones propias sobre la radio como medio para fomentar la educación en valores democráticos y para desarrollar emociones positivas generadoras de bienestar personal y social.

En el campo creativo expresivo, Señala Quintana-Garzón (2001) afirma que la participación en la radio favorece la adquisición de competencias en los siguientes campos:

- a) Lingüístico: La práctica radiofónica habitual permite mejorar la expresión oral en sus aspectos tanto formales (vocalización, entonación, ritmo, uso de un vocabulario más rico, comprensión de nuevos términos, utilización correcta de la sintaxis) como conceptuales (elaboración de un discurso lógico, capacidad de verbalizar conceptos abstractos, etc.).

b) Musical-artístico: La combinación de sonidos, buscando los más apropiados para cada ocasión, equivale a una tarea de creación en que el alumno desarrolla sus propias ideas, gustos y aptitudes. Así, la manipulación de discos, casetes o compactos les permite apreciar la calidad de los sonidos y familiarizarse con los instrumentos, voces y demás elementos que componen la composición musical.

c) Pedagógico: La transmisión de contenidos didácticos mediante manipulación de sonidos refuerza la adquisición de conocimientos y aptitudes, al tratarse de un modo distinto de penetración de los mismos. La efectividad del medio vale tanto para contenidos curriculares como para actitudes y valores.

d) Personal: La necesidad de trabajar en equipo lleva consigo un alto grado de responsabilidad. La importancia de cada aportación individual a la tarea colectiva propicia la sociabilidad, el diálogo, el debate, el respeto del turno de palabra y la discusión constructiva. En numerosos casos, se potencia la autoestima y la independencia de criterio (p. 99).

Desde el punto de vista organizacional, pensamos siguiendo las ideas de Ortega-Carrillo (2014 p.1) que las emisoras de radio escolar y universitaria han de convertirse en organizaciones que, "lejos de encuadrarse en el concepto de instituciones "tóxicas", caminen por el sendero de convertirse en organizaciones positivas, preocupadas por el bienestar de sus integrantes".

Desde esta innovadora visión planteamos con este autor, que estas emisoras han de fomentar la adquisición en todos los integrantes de las emisora competencias tales como el cultivo de la autoconfianza, el optimismo, las emociones positivas, la resiliencia, el amor al trabajo, el contagio afectivo, el liderazgo las oportunidades de inter-maduración.

Por ello, estas organizaciones han de convertirse ser organizaciones afanadas en fomentar el bienestar de sus miembros para con ello, conseguir aumentos de la motivación y el rendimiento, mejoras en el clima "convivencial" y a fin de cuantas, avance en la "humanización" de las labores creativas en la radiodifusión, (p 1).

Creemos con este autor, que con la adopción sostenida en el tiempo de estas medidas las emisoras de naturaleza educativa, estas se aproximarán al

ideal de convertirse en organizaciones que aspiran a ser saludables y resilientes:

Al adoptar actitudes proactivas para mejorar de forma continuada su salud psicosocial y organizacional, entendiendo que tal salud es un valor estratégico y sostenible que ayuda a sus miembros a ser felices.

La consecución de un carácter resiliente les permitirá fortalecerse en situaciones extremas de dificultad o crisis, al resaltar sus aspectos positivos (fortalezas), convirtiéndose en organizaciones optimistas, con objetivos claros, que procuren dar sentido a las situaciones difíciles, favoreciendo el bienestar entre sus miembros e impulsando la creatividad con mínimos recursos (p 2).

Culminamos en este apartado el recorrido realizado sobre las múltiples competencias, capacidades, habilidades, automatismos y destrezas cuyo desarrollo facilita el uso apropiado del lenguaje radiofónico y de las emisoras de naturaleza educativa. En apartados posteriores completaremos el análisis de las potencialidades didácticas y organizativas de las radios escolares desde otras vertientes complementarias a las referenciadas hasta ahora.

Comenzaremos por esta últimas, sistematizando las modalidades de radios educativas y describiendo las funciones que desempeñan las emisoras que se acogen a una de estas modalidades, o que híbridas facetas y aspectos de más de una modalidad.

2.5. La radio educativa y sus modalidades

Mientras que en las regiones más desfavorecidas del planeta la radio sigue siendo un instrumento esencial de formación básica a distancia (Tiffin y Rajasinghama, 1997; Arteaga, 2004). En “los países más avanzados son cada vez más numerosas las emisoras en línea –escolares, universitarias, formativas, etc.–, que, valiéndose del potencial de la Red, enriquecen su oferta con espacios multimedia complementarios, y otras utilidades (foros, blogs, chat, etc.) que no sólo facilitan una constante interacción emisor-receptor, sino que también anulan el carácter secuencial, la fugacidad y la verticalidad propia de la radiodifusión analógica” (Perona, 2009, p. 108).

Este autor, habla de que las modalidades educativas de la radio permiten, entre otras cosas, “salvar el escollo que históricamente ha supuesto utilizar de manera arbitraria el concepto de emisora o radio educativa, en tanto que bajo esta denominación se agrupan, como sostiene Merayo (2000), distintos tipos de estaciones: instructivas, comunitarias, populares, formativas, etc.” (p. 109).

En su argumentación Perona opina que la radio educativa posibilita el encaje de aquellos programas con fines educativos que, en ocasiones, ocupan parte de la parrilla de las cadenas convencionales. Este tipo de espacios, que otrora tuvieron una destacada presencia en la oferta generalista, apenas tienen cabida en la radio de nuestros días; una radio tremendamente comercial y escasamente diversificada que obedece, como concluyen Gutiérrez y Huertas (2003, p.134), “al predominio de una política programática basada en la competencia directa”.

Con afán sistematizador vertebró Perona (2009), las distintas formas de manifestación de la radio con fines educativos dibujan un escenario en el que, en la actualidad, conviven diferentes modalidades, a saber:

- *Emisoras de centros educativos.* Bajo este epígrafe se incluirían todas aquellas estaciones surgidas en un centro educativo, con independencia de que en dicho centro se impartan enseñanzas regladas de primaria, secundaria o de nivel universitario (...) Los centros de primaria y secundaria con emisora escolar suelen implicar a la totalidad de los alumnos, por lo que las actividades radiofónicas son objeto de planificación, seguimiento y evaluación. En el caso de las redes universitarias, una de sus principales características es su programación mosaico, con una oferta netamente diversificada compuesta por numerosos espacios en los que tienen cabida todo tipo de géneros y temas. Las universitarias son estaciones que fomentan la radio-creación y se consagran como una alternativa a los contenidos imperantes en la radio generalista, donde, como se decía, se suceden grandes bloques de información y entretenimiento. Son, igualmente, una clara opción a aquéllos otros contenidos que conforman la oferta especializada, en la que el formato musical «Contemporary Hit Radio» sigue siendo la fórmula más explotada.
- *Emisoras formativas:* Son aquellas redes con una programación de carácter fundamentalmente docente, por lo que su espíritu es claramente formativo. En España, por ejemplo, los máximos exponentes de esta modalidad se encuentran en Radio Eccca, así como en La Radio de la UNED. Radio Eccca (www.radioeccca.org) presenta una amplia oferta, en la que se pueden sintonizar cursos de formación básica (alfabetización, cultura popular,

formación en lengua, ortografía, etc., y graduado en Educación Secundaria), Bachillerato, Aula Abierta (economía y empresa, formación del profesorado, idiomas, nuevas tecnologías, intervención psicosocial, medioambiente, ocio y tiempo libre, y salud), y Formación Profesional (ocupacional y continua).

Por su parte, la programación de la UNED –referida básicamente a las titulaciones y las actividades de esta Universidad–, se emite a través de Radio 3 FM, de Radio Nacional de España, y sus programas se pueden escuchar y descargar desde TeleUNED (https://canal.uned.es/destacados_RADIO).

- Emisoras *socio-formativas*. Engloban redes que, sin tener una programación estrictamente docente, presentan una oferta presidida por espacios de educación en valores, educación para la salud, cultura e identidad cultural (Hendy, 2000). Las comunitarias, así como otras estaciones surgidas en el seno de sociedades en vías de desarrollo, conforman el conjunto de estos operadores, especialmente en África y América Latina.

Radio Watana (en Mozambique), Radio Xejmn-La voz de los cuatro pueblos (en México) o Radio Favela (en Brasil) son algunos ejemplos ilustrativos, como también lo es Radio Pública Africana (Burundi (...)). En los países más avanzados, también existen redes (comunitarias, libres, asociativas, etc.), cuyo objetivo es promover una programación alternativa a la de las grandes cadenas de radio, con contenidos de interés político, social y cultural más próximos a la ciudadanía, y con unas fórmulas más populares de acceso y participación.

- Inclusión de *programas educativos en emisoras convencionales*. La apuesta de algunas cadenas por incluir en sus parrillas contenidos destinados a la población infantil es otra manera de explotar las posibilidades educativas que ofrece el medio. Sin embargo, y pese al alto valor didáctico demostrado por espacios como Patim Patam Patum (de la ya extinta Catalunya Cultura) o Plis Plas (Radio Galega), hoy en día han desaparecido prácticamente de la oferta generalista en muchos países. No obstante, las posibilidades interactivas de Internet es tan propiciando, también en este caso, la emergencia de fenómenos como el de COMRàdio (Cataluña-España), un operador que, con la puesta en antena de un concurso en el marco del programa Dignes Com (...) una propuesta radiofónica cuyo objetivo era fomentar la comunicación, potenciar la difusión del medio y mejorar las habilidades lingüísticas,

tanto orales como escritas, de los jóvenes de Cataluña (www.digues.com.cat).

- Edu-webs radiofónicas Bajo esta denominación se incluirían, como ya se ha avanzado, aquellas empresas que a través de la Red están encaminadas a trabajar la radio como uno de los ejes principales para la educación en comunicación audiovisual. En este sentido, destacan proyectos como los ya mencionados Media Radio, Xtec-Ràdio o Publi-radio.net, en el caso de España. A estas experiencias se suman otras iniciativas similares, como Radioclick (Colombia), e incluso algún portal impulsado por medios de comunicación, como el caso de Edu3.cat, de la Corporació Catalana de Mitjans Audio visuals (p. 109 y 110).



Fig. 14. Panorama cíclico de la radio educativa actual
Fuente: Elaboración propia partir de Perona, 2009.

Estas formas de organizar la radiodifusión educativa han demostrado su eficacia en múltiples investigaciones realizadas en el siglo pasado en diversos países, existiendo centenares de trabajos que reflejan el desarrollo de buenas prácticas con balances de resultados de aprendizajes expresivo-creativos muy sobresalientes.

Nos ocuparemos las próximas del análisis de la radio propia de los centros educativos de los niveles no universitarios. La radio en las aulas es la alternativa que este medio ofrece para convertir a los alumnos en los protagonistas del medio, ya que éstos, junto a la función de destinatarios y

receptores de la producción sonora, son, al mismo tiempo, los emisores y creadores de la radio.

2.6. La magia de la Radio Educativa

La utilización escolar de la radio tiene una larga tradición en diversos países incluyendo a España si bien la continuidad temporal de las experiencias suele fluctuar en función de la variabilidad y estabilidad de las plantillas que componen el profesorado de los centros. Generalmente, el profesorado que inicia experiencias de radio escolar, dedica muchas horas a su formación y a la preparación de programas con el alumnado y en muchas ocasiones no encuentran relevo cuando le asedia el cansancio o le surge un traslado profesional a otro centro.

La magia del sonido, a través de la voz, la música y los efectos especiales, cautivan fácilmente, permitiendo desarrollar la creatividad y la imaginación. “La posibilidad de creación de mundos imaginarios propios a través del valor sugerente de la fusión entre la palabra y la música, así como el empleo del lenguaje como símbolo de percepción e identificación personal, encuentran en la radio un aliado idóneo” (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998, p.164).

Esta magia puede utilizarse para promover la educación auditiva tal como plantea Roderó (2008, p. 106) cuando asegura que “la radio es el medio por excelencia del sonido, el único que basa todo su potencial en la capacidad auditiva del receptor, el canal que se sustenta por completo en el lenguaje oral despojado de cualquier recurso icónico”.

Para esta autora, “se trata del medio de comunicación de masas más apropiado para promover la educación auditiva. Estas son algunas de las razones que avalan esta idea: (1) impacta el sonido, (2) es la fuente estimuladora de la imaginación, (3) fomenta la escucha y (4) capacita la expresión oral” (p. 106).

Las emisoras de radio pueden convertirse en agencias de educación no formal si su naturaleza es popular, comunitaria o universitaria. Gascón (1993, p.7) subraya el rol de la radio en la educación no formal, cuando apunta que “es protagonista por su especial capacidad para alumbrar ideas entre sus oyentes, para estimular la imaginación, característica vital de su desarrollo”.

Tal potencial educativo es resaltado por Pincheira (2013, p.187) cuando resalta la idea de que en la radio “cada mensaje sonoro puede transformarse en una imagen pensada o inconsciente, imagen de símbolos, colores, dimensiones, imagen sensible y entusiasta (...). La radio es procuradora de oportunidades para todos, incitadora a la participación, colaboradora de utópicos”.

Volviendo a las propuestas de Gascón (op. cit. 1991, p.7), conviene insistir en que la radio dentro de la educación no formal:

Tiene el poder anticipatorio de convertir la realidad en un derecho, un derecho personal y colectivo, para que cada ser descubra sus posibilidades; y dotado de iniciativas, recursos y confianza, desbloquee sus inhibiciones que reducen sus perspectivas. La radio puede ayudar a las personas a decidir por sí mismas, a aprender por cuenta propia, a comportarse libre, feliz y responsablemente”.

2.7. Radio escolar e innovación educativa

La magia de la radio incide por fortuna en la magia de la innovación y la investigación. Para Quintana-Garzón (2001), el uso del sonido como recurso didáctico en la radio escolar permite dos grandes opciones:

- El consumo, más o menos pasivo, del material sonoro ya existente.
- La elaboración de material sonoro propio (p.98).

En ambos casos, plantea este autor, juega un papel importante los fundamentos y preceptos del medio radiofónico.

Por ello, la rentabilidad de utilizar esos parámetros, según Quintana-Garzón, vendrá dada por:

- El hecho de que la manipulación-mezcla de los sonidos consiga productos armónicos.
- El uso del lenguaje directo que mediante una sintaxis basada en frases cortas, en tiempos verbales de mayor comprensión, etc., propicien un tipo de lenguaje que se adapte fácilmente a distintas etapas, en las el alumnado aún no tiene suficiente nivel de abstracción lingüística.

- El reparto de funciones que permita rentabilizar al máximo el trabajo de los alumnos, propiciando la adaptación de cada uno de ellos a tareas específicas (redacción, producción y locución; métodos de archivo y recuperación de datos, sistemas de documentación, etc.).
- La guionización de los textos y soportes sonoros -según esquemas de fácil seguimiento- ha de favorecer el objetivo de armonizar uno y otro componente del discurso auditivo.
- Los principios de la programación radiofónica (adecuación de contenidos a horarios y perfil de la audiencia) que aportan un referente importante para fijar los objetivos del trabajo con la radio en el aula (p.99).

Piensa Moreno (1992, pp. 57-65), la radio es uno de los medios tecnológicos más accesibles sin grandes recursos al medio escolar, a la vez que brinda un repertorio didáctico enormemente rico y flexible, este mismo autor señala tres enfoques de las posibilidades didácticas de la radio (sonido):

- Como instrumento y recurso: instrumento motivador o como complemento de explicaciones o síntesis para afianza conocimientos.
- Como medio de expresión y comunicación: actividad que permite la relación entre las personas y el intercambio de información. La comunicación es, así mismo, la razón de ser de la expresión, pues ésta es una necesidad natural de comunicar.
- Como análisis crítico de la información: la radio otorga al oyente un papel importante, y la posibilidad de ejercer una actitud reflexiva y crítica hacia los mensajes (p. 65).

Los fines y estrategias de la radio educativa, están definidos en el Informe del Banco Mundial titulado; La radio al servicio de la educación y el desarrollo (Jamison y Otros, 1981). En dicho documento plantea que una comunicación para el progreso debería abarcar los siguientes campos: motivación, información, enseñanza y modificación de conducta:

a) Motivación: Conseguir que los individuos reflexionen, e incluso actúen sobre el objeto de la reflexión.

b) Información: Incluye los programas que proporcionan información local, nacional o internacional, así como actividades y espacios de Servicio público.

c) Enseñanza: Se refiere a la posibilidad de emplear la radio para adquirir aquellas destrezas cognoscitivas más generalizadas, comunes a muchas actividades. Estas habilidades y conocimientos se consiguen mejor en la escuela, pero desde la radio se puede enseñar también a los adultos. Esta enseñanza a veces se puede hacer de manera tan informal como utilizando las radionovelas a través de las cuales es posible explicar, por ejemplo, cómo preparar comidas más nutritivas, cómo obtener más rendimiento de una plantación o cómo prevenir enfermedades (Merayo, 2000).

d) Modificación de conductas: A través de mensajes sencillos se realiza toda una pedagogía social para actividades tan corrientes como indicar los sistemas de vacunación, los mecanismos de voto, cómo matricular a los niños en las escuelas o cómo denunciar un acto de violencia doméstica, etc.

Dando un paso más hemos de subrayar que la radio escolar permite diferentes niveles de explotación, inserción y organización curricular. Por ello, Ortega y Villena (2009) plantean que la radio ofrece posibilidades curriculares tales como:

- La audición de programas de radio educativa. En la actualidad, la audición de emisoras de radio educativa a través de los programas de navegación por la web abre nuevas perspectivas de integración curricular del medio radio tanto en lengua española como en otras lenguas del estado o extranjeras. Una práctica de gran valor es el intercambio de programas grabados o producidos entre centros educativos.
- La simulación radiofónica en el aula y en el centro educativo. Una grabadora o cámara digital o un ordenador provisto de micrófono incorporado o conexión de micrófono externo, pueden convertirse en herramientas didácticas de gran valor para la consecución de propósitos curriculares relacionados con las áreas de comunicación, sociedad y naturaleza, sin

olvidar la expresión musical o las áreas transversales (por ejemplo la simulación de programas en los que se realicen entrevistas, debates, reportajes radiofónicos, recopilación de refranes o canciones populares, etc.) En muchos colegios e institutos se elaboran y emiten a través de este sistema de megafonía de patio programas radiofónicos simulados realizados con motivo de celebraciones tales como el día mundial del medio ambiente, la jornada mundial por la paz, el día mundial sin tabaco, el aniversario de la muerte del algún personaje ilustre de la localidad, etc.

- La creación de un taller y emisora de radio. Un paso más puede darse con el montaje de una emisora de radio escolar. Tal iniciativa aconseja la adjudicación de un local propio para instalar el estudio (locutorio) como de otro anexo para ubicar los diversos aparatos (mesa de mezclas sonoras, lectores de discos compactos, -emisor, antena, etc.). Igualmente supone la consecución de la correspondiente licencia administrativa para emitir en abierto delimitando la zona de cobertura de la emisora escolar. En nuestro país son varias las decenas de centros docentes que han conseguido montar emisoras de radio y presentan sus experiencias periódicamente en eventos pedagógicos que se celebran sobre estas temáticas en diversas comunidades y ciudades autónomas.
- La participación radiofónica en una emisora profesional es otra de las posibilidades tecnológico-didácticas existentes, aunque de mayor complejidad. La proliferación de emisoras locales o comarcales de frecuencia modulada de titularidad municipal o privada ofrece a los centros docentes la posibilidad de acordar la cesión de espacios radiofónicos semanales o quincenales para que se puedan realizar y emitir programas radiofónicos en dichas emisoras. Los centenares de experiencias de este tipo que se vienen realizando en los últimos años ponen de manifiesto la pujanza de este tipo de fórmulas de radio escolar. Muchos centros que han conseguido consolidar este tipo de experiencias se han equipado con los aparatos propios de un locutorio para grabar en el mismo los programas que

posteriormente se trasladan para su emisión a la emisora profesional (p, 245).

Las emisoras de radio en las aulas dinamizan y movilizan los centros educativos, sobre todo en condiciones formativas específicas, como educación para marginados, educación de adultos, zonas rurales, etc. Pero además, cobran pleno sentido en aquellos centros educativos que se planteen seriamente el uso de recursos que permitan luchar contra la escasez de fuentes de información. Las radios libres de décadas anteriores fueron un buen testimonio de la necesidad de diversificar los medios y permitir que otras voces también puedan tener sus plataformas comunicativas. Es verdad que hoy día los medios son plurales, pero también es justo reconocer que la pluralidad no sólo parte de una radio plural sino de una pluralidad de radios, en la medida que el espectro de ondas lo permita. La magia de las emisoras de radio en los centros radica en la posibilidad única e inigualable que ofrecen para que profesores, profesionales, expertos, asociaciones...cooperen, junto al protagonismo de los alumnos, en una experiencia educativa integral (Gallego, 1995).

Para hacer buena Radio educativa habrá que saber responder a las limitaciones del medio que hemos indicado más arriba y que Kaplún (1978) resume en nueve sugerencias, que nos pueden servir también como elementos para una evaluación de la calidad de un programa radiofónico.

- 1) Ser interesante y captar la atención del oyente, sin exigirle un esfuerzo de concentración excesivo.
- 2) Aprovechar el poder de sugestión del medio, estimulando la imaginación del perceptor y suscitando imágenes auditivas.
- 3) Desplegar una amplia gama de recursos expresivos valiéndose no sólo de la palabra, sino también de la música y los efectos.
- 4) Crear una comunicación afectiva, que no sólo hable al intelecto del oyente, sino que apele también a su sensibilidad y su participación emotiva.
- 5) Desarrollar la capacidad de empatía, haciendo que el radioyente se sienta presente en el programa y reflejado en él.
- 6) Partir de las necesidades culturales de los destinatarios y responder a las preguntas que estos formulen.

- 7) Ofrecer al oyente elementos de identificación.
- 8) Limitarse a presentar pocas ideas (conceptos) en cada emisión, saber reiterarlos y ser redundante, sin caer en la monotonía.
- 9) Favorecer la creatividad (pp. 85-87).

2.8. Experiencias de radio como estrategia para la educación integral

En el campo de las aulas de educación formal, conviene advertir que la integración curricular de la radio ofrece numerosas ventajas didácticas entre las que destacamos siguiendo a Ortega y Villena (2009), las siguientes:

1. Su carácter multidisciplinar e interdisciplinar. Puede usarse para conseguir objetivos formativos de una determinada área o asignatura, de varias materias o propios de las áreas transversales del currículo (educación para la salud, consumo, medio ambiente, paz, coeducación, etc.)
2. Sus posibilidades relacionadas con el perfeccionamiento de la práctica del lenguaje oral, escrito e incluso gestual.
3. Su adecuación a la didáctica de las lenguas extranjeras.
4. Su idoneidad para crear climas de tolerancia y cultivo de la interculturalidad.
5. El fomento de actitudes y habilidades de trabajo escolar colaborativo (p. 245).

Abundando en estos aspectos, traemos a colación, como botón de muestra, las investigaciones realizadas en España por Sevillano (1998, p.188) en dos emisoras de radio escolar con programas educativos realizados por el alumnado y, posteriormente emitidos en las emisoras comerciales Radio Turón de Asturias y Radio Zamora, permitieron concluir que los participantes:

- Perfeccionaron su nivel de expresión oral.
- Perfeccionar su nivel de expresión escrita.

- Dispusieron de un medio de enseñanza más activo
- Fomentaron el trabajo en equipo.
- Se despertó en el colectivo el interés cultural.
- Se potenció en ellos la comunicación entre ellos iguales.
- Se favorecieron las actividades extraescolares.

Desde el punto de vista radiofónico el alumnado participante consiguió los siguientes objetivos:

- Una mayor habilidad para hablar delante de un micrófono.
- Una mayor soltura y fluidez en la conversación habitual.
- Conoció cómo es un guión radiofónico con todos los elementos que lo integran aprendieron a colocar los discos.
- Desarrolló la capacidad de improvisar el lenguaje.
- Se constató un aumento del vocabulario.
- Aprendió técnicas de búsqueda de información y documentación.
- Se consiguió mejorar la ortografía en lectura consiguieron una buena dicción.
- Se consiguió mejorar la ortografía resultó interesante la experiencia de visitar otra emisora de radio escolar (op. cit. p.189).

Volviendo al análisis de los resultados de las experiencias de radio antes mencionadas, conviene resaltar con Sevillano (1998), que los profesores que intervinieron en el proceso señalaron los siguientes logros:

- Una mayor motivación y un mejor aprendizaje en las áreas de lengua, ciencias naturales, sociales y tecnología.
- Se aprendió a construir distintos aparatos para un uso más eficaz.
- La confección de un fichero técnico le sirvió para aprender la señalización de las caras de los discos casetes y compactos, así como el etiquetaje de los mismos.
- Finalmente cabe indicar que los alumnos han podido conocer gente de su misma edad y con sus mismas inquietudes.
- Ha sido fundamental el enriquecimiento humano al encontrar una nueva forma de comunicación que les ha permitido ampliar su círculo de amistades (op. cit. p.189).

No queremos terminar este apartado sin volver a reiterar que en la actualidad la radio web abre nuevas posibilidades a la utilización educativa y

curricular de la radio, al simplificar costos y procesos y evitar licencias administrativas. Ello está favoreciendo la creación horizontal y popular de contenidos con equipamientos informáticos básicos provistos de software libre, tal como analizaremos en próximos apartados de esta tesis.

Capitulo 6

Evolución de la radio universitaria en el universo digital

1. Orígenes y evolución histórica de la radio universitaria en Latinoamérica

1.1. Primeras experiencias universitarias en radios militares en EE.UU.

Las primeras experiencias radiofónicas universitarias tuvieron lugar en el año 1917 en Estados Unidos, cuando comienzan las emisiones experimentales de la Universidad de Wisconsin de la mano de experimentaciones solicitadas por la Marina de Estados Unidos para mejorar sus comunicaciones (Martín, 2013). Tras estas experimentaciones de la Universidad de Wisconsin, se registran en el mismo año pruebas similares en la Universidades de Pittsburg y Detroit (Novelli y Hernando, 2011, p. 17).

Slotten (2006), relata con mayor profusión y detalle este proceso, señalando que solamente algunas universidades en el sur establecieron y mantuvieron las estaciones de radio durante los años veinte. Las dos más significativas eran WRUF en la Universidad de la Florida (que comienza en 1928) y WAPI en la Universidad Politécnica de Alabama (Auburn University); WEAL, de la Universidad de Cornell, era la más importante del país en el noreste. Otras que funcionaron por diversos períodos fueron WKAR desde la Universidad agrícola de Michigan; KFDY en la Universidad del estado de Dakota del Sur, VOLULTAD en la Universidad de Illinois, WLB en la Universidad de Minnesota y WBAA en la Universidad de Purdue (pág. 255).

El acontecimiento que daba inicio al fenómeno conocido como *College Radio* se extendió rápidamente por el país norteamericano, hasta el punto de que en 1925 ya existían 124 experiencias de emisoras universitarias en Estados Unidos Slotten, (2006, p. 498). Los *College Radio* se dedicaban a la transmisión de géneros musicales alternativos y programas producidos por estudiantes universitarios y la tendencia era que la emisora fuese programada y administrada completamente por los mismos estudiantes (Araya, 2009, p. 51).

1.2. Orígenes de la radio universitaria en Latinoamérica

Las radios universitarias latinoamericanas como entes de participación, formación e información han existido desde las dos primeras décadas del siglo

pasado. Cuentan con un gran arraigo y tradición además de una notable experiencia en países como Argentina, Colombia, Chile, México o Brasil (Aguaded y Martín-Pena, 2013).

La radiodifusión latinoamericana se inicia en Argentina y el ejemplo pronto fue seguido por otros países como Chile, Colombia, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Puerto Rico y Venezuela, en condiciones son muy diferentes y antagónicas en algunos casos, (Mora 2016, p. 134).

Argentina fue pues el primer país donde naciera la radiodifusión universitaria en 1924 en la Universidad Nacional de la Plata (tan solo cuatro años después de la aparición de la radio comercial). Técnicamente el sistema de transmisión contaba con una antena con una potencia nominal de 1000 wats, es decir, un alcance muy grande llegando a la mayoría de lugares de la República. Después de algunos cambios de frecuencias y de indicativos, en 1934 adquirió la sigla identificativa LR11 y la frecuencia actual del 1390 AM. No será hasta 1989 cuando la administración autorizase a la emisora a instalar y poner en funcionamiento un servicio de FM en la frecuencia 107.5, (Mora 2016, p. 135). En cuanto a los aspectos programáticos, en el inicio se emitían todas las conferencias de extensión universitaria y de cultura artística que tenían lugar en las diversas instalaciones de la UNLP, como así también audiciones y conciertos que la Casa de Altos Estudios organizaba (Asuaga, 2007, p. 186).

La segunda emisora fue creada en la Universidad Nacional del Litoral (LT10) en 1931. La estación comenzó con equipos muy precarios que sólo permitían transmitir en los alrededores. La programación estaba orientada a la cultura y la educación, que iba definiendo una identidad y que permitía que la radio se fuera incorporando a la vida social y a las costumbres de los ciudadanos locales. Se emitían programas de música clásica, noticias del ámbito universitario, información agrícola–ganadera, comentarios de arte y literatura, enseñanza de idiomas, divulgación científica, charlas y conferencias (Asuaga, 2007, p. 186).

Y la tercera, ya en 1958, en la Universidad Nacional de Córdoba (LW1) que comenzó sus emisiones en AM porque el Gobierno argentino le ofreciera a la institución universitaria el control de LW1 Radio Splendid.

Ya en 1983, con el retorno al sistema democrático después del trágico período de la dictadura, comienza una nueva etapa para la radio universitaria

argentina que comienza a expandirse en otros puntos del país (Novelli y Hernando, 2011,15). Esta nueva etapa se caracteriza por el pluralismo, el respeto a los derechos humanos, la diversidad, la lucha por la justicia y una visión crítica de la realidad. Además, el acceso a la FM permitiría a las nuevas estaciones acercarse a una cultura joven y alternativa, (Mora 2016, p. 136).

En 1997, casi en el filo del comienzo del nuevo siglo, se crea ARUNA (Asociación de Radios Universitarias de Argentina). ARUNA se encarga de representar a las emisoras ante las organizaciones públicas u otras organizaciones sociales o privadas, de gestionar acuerdos y convenios para favorecer el desarrollo de las radios universitarias, fomentando el asociacionismo y el trabajo colaborativo interuniversitario de las radios asociadas, apostando por el intercambio en todos los sentidos.

Colombia es el segundo país iberoamericano que ve nacer una emisora universitaria. En 1933 cuando aparece la Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia, gracias a la experimentación de dos profesores del área de Física, José J. Sierra y Próspero Ruiz, y de varios de sus alumnos, quienes tras varias investigaciones consiguieron crear una emisora casera de onda corta. Un experimento que traspasó las fronteras del país y se hizo oír en otros estados del entorno (<http://emisora.udea.edu.co>). En ese sentido, Gaviria (2004) afirma que la mayoría de las radios universitarias colombianas han nacido como proyectos personales y que luego fueron acogidos por la institución académica.

La segunda emisora en aparecer será la radio de la Universidad Pontificia Bolivariana ya en el año 1948, gracias a la gestión de Monseñor Félix Henao y al entusiasmo de un grupo de estudiantes amantes de la radio. En los primeros años los estudiantes de la Facultad de Derecho eran los encargados de la programación cultural y los de la Facultad de Ingeniería Eléctrica, de los equipos y de la parte técnica (www.radiobolivarianavirtual.com), (Mora 2016, p. 140). Casi treinta años más tarde y en la Universidad Pontificia Javeriana, surge la tercera emisora universitaria del país, en 1977 (Gaviria, 2014, p.51).

Al igual que sucede en otros países, en 2003 se crea la Red de Radio Universitaria de Colombia (RRUC). En la actualidad existen más de cincuenta emisoras adheridas a la RRUC.

Esta red surgió con los siguientes propósitos (www.radiouniversitaria.org):

- a) Fomentar la identidad de la radio Universitaria como una categoría específica en contexto radiofónico nacional.
- b) Constituir nuevos espacios que refuercen su función social.
- c) Establecer líneas de acción desde la perspectiva de la solidaridad y el apoyo mutuo.

En Chile en 1937 nace la primera radio universitaria gracias a la inquietud científica de esta institución y de sus investigadores: Radio Universidad Técnica Federico Santa María (Radio UTFSM) que, al igual que las emisoras pioneras en Argentina o Colombia, conserva un patrimonio de valor incalculable que constituye la memoria sonora de la radiodifusión universitaria en ese país, (Mora 2016, p. 142).

Las siguientes emisoras universitarias en aparecer lo hacen en un período de tiempo muy corto que va desde 1959 a 1963: Radio Universidad de Concepción, Radio Valentín Letelier y Radio Universitaria de la Serena, (Mora 2016, p. 142).

Después de los años del golpe de Estado y la dictadura de Augusto Pinochet donde las radios universitarias estuvieron fuertemente intervenidas, se crearía la Red de Radioemisoras de Chile (REUCH). Siguiendo los principios que figuran en su web, podemos constatar que el propósito de REUCH, es fortalecer la radiodifusión universitaria chilena, a través del asociacionismo y la cooperación entre sus afiliados, promoviendo la difusión de música de alto nivel estético y folclórico, divulgación científica y cultural del quehacer universitario, información de interés local, regional y nacional, con un claro compromiso con el desarrollo cultural de las comunidades en que desarrollan su acción, (Mora 2016, p. 143).

Las 20 radios universitarias chilenas existentes tienen un rol irremplazable y único en la tutela y desarrollo de la cultura nacional, regional y local, por ello es importante unificar criterios, intercambiar experiencias y establecer objetivos comunes, respetando plenamente la autonomía e independencia de cada radioemisora, (Mora 2016, p. 143).

En México la radio es considerada el principal medio de información y compañía en cualquier estrato social, lo que le ha brindado una gran tradición a lo largo de los años. Uno de los antecedentes de la radio educativa mexicana fue Radio Educación promovida por la Secretaría de Educación Pública, que en

1924 sale al aire para difundir los valores nacionales, las costumbres del país y sus tradiciones y promover la enseñanza del idioma en las comunidades indígenas, configurándose como una emisora con perfil educativo, cultural y social, cubriendo la necesidad de impartir educación y cultura entre las clases sociales que no asistían a las escuelas y reafirmando enseñanzas de quienes sí lo hacían (Roldán, 2009).

Habría que esperar hasta 1937 para que aparecería la primera emisora universitaria en la Universidad Nacional Autónoma (UNAM), que constituye un importantísimo hito histórico en el desarrollo de una radio con un perfil cultural y educativo en medio del modelo comercial que imponía su lógica en esos años (Reyna, 2005).

Desde esa fecha comienzan a aparecer muy lentamente emisoras y hasta 1954 sólo existían cuatro radios universitarias: Radio UNAM, Radio Universidad de San Luis Potosí, Radio Veracruzana y Radio Universidad de Guanajuato, que se constituirán como estaciones doblemente comprometidas con la educación y la cultura del país (Berlín, 1997).

El desarrollo más acentuado de la radiodifusión universitarias mexicana tuvo lugar a partir de la década de los 70 en el siglo XX al amparo de una legislación que impulsó este fenómeno (Tapia, 2003); si bien las emisoras universitarias proliferan considerablemente en las décadas de los 80 y de los 90 hasta el punto de ser motivo de fricción con los intereses comerciales de las cadenas privadas.

México es el país de habla hispana con mayor número de radios universitarias y, aunque los intentos de asociacionismo datan de la década de los 70, no será hasta los 90 donde se consolide la tendencia cuando se retoman los objetivos del Programa Nacional de Colaboración de las Radios Universitarias, con el propósito de restablecer la comunicación entre las radiodifusoras de las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES (asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior) que tiene como uno de sus principales objetivos la creación de redes de colaboración con el objetivo de «propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros a partir de la conformación, desarrollo y consolidación de redes temáticas de colaboración nacionales y regionales» (www.anuies.mx/redes_colaboracion). Con 20 años de existencia, ha vivido ya

una reforma de sus estatutos en 2007, y cuenta con un número superior a 50 (Mora 2016, p. 147).

Salvo Brasil donde el sistema está más consolidado, la radio universitaria en otros países del contexto geográfico latinoamericano es un fenómeno emergente: Guatemala y Paraguay cuentan con una sola emisora; Panamá y Ecuador, dos; Bolivia, tres; Perú, cinco y Venezuela, diez (Martín-Pena, 2013).

Las primeras transmisiones educativas en Brasil tuvieron lugar a partir de 1936, cuando surgió Radio MEC, la emisora del Ministerio de Educación y Cultura; antes ya se habían realizado unas aproximaciones del medio al mundo educativo e instructivo de la mano de la Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que inició sus transmisiones con fines de educación popular. El período de restricciones de libertades durante el mandato del Presidente Vargas (1937-1945) suspendiéndose derechos e implantando una férrea censura influyó negativamente en el desarrollo y finalidad de la seminal radio universitaria brasileña (<http://goo.gl/P99dLt>), (Mora 2016, p. 148).

Tras ese período, aparece en 1951 la primera emisora universitaria de Brasil, Radio Universidade Federal do Rio Grande do Sul, en Porto Alegre. Esta emisora fue autorizada a instalar una estación radiotelefónica, para transmitir las enseñanzas, conferencias, y los detalles de su observatorio astronómico, con la condición de no transmitir programas musicales. Otra emisora pionera en Brasil fue Radio USP São Paulo fundada, creada en 1977 y, a partir de los 90 se fueron creando el resto del espectro radiofónico. (Mora 2016, p. 148).

La denominada Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y el Caribe (RRULAC). Chile, Colombia y México crean en 2009 la Red de Radios Universitarias de Latinoamérica (RRULA) que posteriormente sería denominada Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y del Caribe (RRULAC). Por no tener estructura organizativa propia, las emisoras universitarias brasileñas no se encuentran asociadas a esta red.

Como señala Vázquez (2012) la creación de esta red es de vital importancia para la pujanza de la radio universitaria en la región, para reforzar su función social, promover intercambios de producciones y experiencias y promover alianzas internacionales que favorezcan sus intereses (Mora 2016, p. 148).

La RRULAC nace para estrechar los lazos de cooperación entre emisoras, para afrontar de la mejor manera posible los retos y dificultades económicas a los que estas emisoras se ven sometidas y que se traducen en problemas derivados de la incorporación de tecnologías, de interconexión y comunicación con un público joven y limitaciones del marco legislativo que posibilita la radiofrecuencia universitaria.

Los datos de la RRULAC hablan por sí mismo de la importancia vital que este organismo tiene para la radio universitaria latinoamericana y mundial: nueve países asociados, cuatro redes universitarias (Chile, Colombia, México y Argentina), 137 instituciones de Educación Superior, 195 emisoras y una audiencia potencial de cerca de 4 millones de personas (Mora 2016, p. 149).

1.3. Experiencias europeas de Radio Universitaria

Señala Mora (2016, p. 124), que dentro de los países de la Unión Europea, existen emisoras universitarias en Alemania, Francia, Gran Bretaña, Portugal, España, Italia, Suecia, Suiza, Rumania y Polonia. Aunque el número y las características propias en cada uno de los países difieren mucho, ya que por ejemplo, en el caso español o italiano, estas estaciones no quedan recogidas en la legislación vigente, y por tanto, no tienen un acceso a licencias de emisión, circunstancia que no sucede en otros estados. De una manera o de otra, lo que es evidente es que el fenómeno es bastante más tardío que en América, ya que se afianza en la segunda mitad de los años sesenta (Aguaded y Martín-Pena, 2013).

A lo largo de este análisis seguiremos fundamentalmente el estudio de Martín-Pena (2013). La radio universitaria europea es un fenómeno social y académico más tardío que en Norteamérica o Latinoamérica. Los países que más significativos en este ámbito son Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y Portugal, (Mora 2016, p. 124).

Reino Unido y Francia comenzaron sus emisiones de carácter universitario en la década de los 60, y tanto Alemania como Italia, e incluso Portugal, serán un caso más parecido a la realidad vivida en España, donde comienzan a surgir este tipo de estaciones más tarde, en torno a finales de la década de los ochenta e incluso en los primeros años de los noventa del pasado siglo (Fidalgo, 2009).

Uno de los aspectos más característicos y diferenciales que apunta Martín-Pena (2013) es la casuística en cuanto a la concesión de licencias de emisión: mientras que, por una parte, existen licencias de explotación comercial, la mayoría de las emisoras tienen licencias culturales sin ánimo de lucro (lo que obliga a la institución a soportar los costes derivados de su puesta en marcha y funcionamiento).

Cavanagh (2009, p. 2) señala tres características en común de las emisoras universitarias en el ámbito europeo: a) Programación es amplia y enfocada a las preocupaciones locales, aunque abordan otros aspectos como cultura, música alternativa, vida estudiantil, entre otros; b) La financiación de su actividad no depende directamente de los gobiernos o administraciones públicas; c) Gran presencia de voluntarismo en sus plantillas que no se encuentran profesionalizadas (Mora, 2016, pp. 124 y 125).

El término genérico con el que se conoce al colectivo de radios universitarias francesas es Radio Campus (www.radiocampus.fr). Sus emisoras son dirigidas frecuentemente por el mismo alumnado y buscan satisfacer las exigencias de una audiencia más amplia abordando propuestas culturales y musicales que no se pueden encontrar en otros diales (Mora, 2016, p. 127).

La primera radio vinculada a una universidad la encontramos en la ciudad de Lille, en el año 1969; surge en la clandestinidad y gracias a la motivación y las ganas de experimentación de los estudiantes del Institut Universitaire de Technologie.

La emisora alcanzó su apogeo en 1972 pero en ese momento chocó con los intereses de otras emisiones del espacio radioeléctrico galo y, tras una serie de tensiones no es hasta la década de los 90 cuando se consigue formalizar la emisora del campus de Lille (www.campuslille.com/index.php/lhistoire) justo cuando en Francia se vivía una auténtica revolución de las estaciones libres y alternativas que aún eran consideradas emisiones piratas (no lograron su estatus administrativo y reconocimiento social hasta la década de los 80 cuando el Parlamento francés legisló sobre esta materia). Otro hito y reseñable es 1995, en ese momento Radio Brume (Lyon) se constituye como la primera radio campus francesa que transmite online (Internet), además de por ondas FM (www.radiobrume.fr/brume.php), (Mora, 2016, p. 127).

En la web de Radio Campus (www.radiocampus.fr) se manifiestan los valores y metas que se fija esta organización sin ánimo de lucro:

- a) Promocionar nuevos talentos musicales y culturales locales;
- b) Fomentar la producción en el campo;
- c) de la creación sonora en radio;
- d) La preocupación de la proximidad y enlace directo el público;
- e) La preocupación de la proximidad y enlace directo el público;
- f) El apoyo y la renovación de los jóvenes voluntarios
- g) Expresión ciudadana de los estudiantes y los jóvenes.

Radio Campus France está compuesta por un total 25 estaciones universitarias, de las cuales, 21 transmiten a través de FM, el resto lo está haciendo a través de Internet a la espera de acceder a la licencia. En este sentido, una de las labores más importantes de esta red es la difusión de programas de radio y el asesoramiento a las estaciones en temas de tecnologías y rendimiento, ofreciendo trainings formativos en esos aspectos a sus miembros (Mora, 2016, p. 128).

En el Reino Unido, las emisoras universitarias son conocidas con el nombre de Student and Schools Radios. Surgen en la década de los 60 del siglo XX y desde entonces su formato es meramente estudiantil, y la mayoría están limitadas por una cobertura o alcance de 25 watts (unos 5 km a la redonda), y son regulados con rigor por el Restrictive Service Licenses (Vázquez, 2012, p. 74).

La primera radio universitaria fue Radio Crush de la Universidad de Hertfordshire (antes Radio Campus Hatfield) fue fundada en 1960, aunque era una radio que no poseía licencia oficial y funcionaba como una emisora pirata. La primera estación legal de radio fue la Radio Universidad York (antes Radio Heslington), fundada en 1967.

En el Reino Unido existe la Student Radio Association (SRA) que aglutina a más de cincuenta estaciones, y que promueve su desarrollo y facilita el intercambio entre las estaciones asociadas, y sirve de enlace y de relación con la radio comercial. Se constituye como el órgano de representación que apoya y actúa en nombre de las emisoras de tipo educativo que estén vinculadas a cualquier institución educativa, tales como universidades o colegios, en el Reino

Unido. Además cuenta con el beneplácito de los socios de la industria, incluyendo la Radio Academy, Skillset y la Radio Centre (www.studentradio.org.uk).

En su misma web se reseñan los objetivos de la institución:

- a) Promover y facilitar la comunicación entre las estaciones
- b) estudiantiles;
- c) Ofrecer apoyo y asesoramiento a las nuevas estaciones y a las ya existentes;
- d) Contribuir al desarrollo de este tipo de estaciones
- e) Fomentar y facilitar proyectos de colaboración entre sus miembros.

La SRA se compromete a promover la igualdad en la radio estudiantil y fomentarla desde dentro de la propia industria del medio radiofónico. La radio educativa ofrece una oportunidad única, para los estudiantes y otros jóvenes, de participar en la experiencia sonora, sin distinción de sexo, raza, edad, religión, sexualidad, capacidad o inclinación política, con ninguno de los límites que existen dentro de la industria de la radio profesional o comercial, (Mora, 2016, p. 129).

También destaca la SRA por impulsar los premios nacionales Student Radio Awards, de forma anual desde 1996 cada mes de noviembre y con el apoyo de la BBC; aprovechando para recopilar lo mejor de la radio estudiantil y universitaria, y para realizar una conferencia anual (donde miembros reciben apoyo y asesoramiento de personalidades de la industria profesional) y distintos talleres de prácticas para sus miembros (Martín-Pena, 2013).

La radio universitaria en Italia ha experimentado un rápido desarrollo y evolución. Ya en la década de los 70 en el siglo XX se conocen algunos intentos esporádicos de experimentalismo radiofónico en el contexto universitario con la eclosión de las radios libres (consignamos el ejemplo de la Universidad de Bolonia). Pero es en el curso 1999-2000 cuando comienzan las emisiones de Facolta di Frequenza en la Universidad de Siena, donde el canal de radio era considerado el cauce más eficaz para administrar la comunicación interna sirviendo de suministro de información, música y entretenimiento. Siena puso a disposición de los miembros de la comunidad universitaria un medio para

aprender, para expresarse, para debatir o para reflexionar sobre temas de interés común (Mora, 2016, p. 129).

Por su parte, la radio universitaria portuguesa es una alternativa del público joven para satisfacer sus intereses. Estas emisoras se constituyen como las defensoras de la lengua y la cultura portuguesa, contribuyendo a la información y recreación, apostando por la diversidad y dando espacio a las minorías universitarias y culturales, constituyéndose como emisoras independientes por naturaleza y pluralistas, contribuyendo a la formación de futuros profesionales y a la participación cívica y política de la población (Cordeiro, 2005).

Una particularidad de la radio universitaria lusa es la estrecha colaboración que se ha mantenido en enclaves geográficos concretos. El caso más significativo es el de UniRadio Huelva (España), que colabora estrechamente con la Radio Universitaria del Algarve (RUA FM) en la Universidade del Algarve, o el caso de OndaCampus, de la Universidad de Extremadura (España) que lleva años colaborando con un grupo de comunicación social asentado en la Universidade de Évora y que actualmente está abriendo vías de colaboración con la Radio de la Universidad de Coimbra (Martín-Pena, 2013).

El proyecto más antiguo es la radio universitaria de la Universidad de Coimbra (RUC) que comenzó sus emisiones en la década de los 80 (Reia-Baptista, 2011). La RUC se ha convertido efectivamente en una de las principales escuelas de radio del país y la primera en comunicación nacional social siendo administrada por completo por estudiantes universitarios.

La Radio Universitaria do Algarve (RUA), otro ejemplo significativo, es la radio universitaria ubicada al sur del país, que emite a través de la 102.7 de la FM y que cuenta con una completa web (www.rua.pt consultada en julio de 2015). Este proyecto se inició a partir de la voluntad y los ideales de un grupo de estudiantes de esta Universidad y gracias a la alianza entre la Asociación de Estudiantes y de la propia institución. La RUA también se constituye como centro de formación y apoyo para el alumnado de los estudios de Ciencias de la Comunicación y Tecnologías relacionadas con la radiodifusión, ofreciendo clases prácticas para este alumnado, futuros profesionales de los medios de comunicación (Cordeiro, 2005).

Aparte de los países mencionados, en Europa hay constancia de estaciones vinculadas a instituciones universitarias en Austria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Hungría, Irlanda, Lituania, Noruega, Polonia, Rusia, Suecia y Turquía, pero constituyen casos menos significativos que los mencionados en epígrafes anteriores tanto en número como en penetración (Vázquez, 2009, p. 74).

Aun así, uno de los casos más pujantes es el de Suecia en donde existen radios universitarias desde inicios de los años 80 como son la Studentradion 98,9 en Uppsala y Radio AF en Lund. Un aspecto destacable de la realidad de estas emisoras en este país, es que existe la posibilidad de que reciban ingresos a través de publicidad o patrocinio, lo que de alguna manera les favorece de cara a su profesionalización (Martín-Pena, 2013).

Las emisoras universitarias suecas se agrupan en la Studentradion i Sverige (SRS), asociación nacional que se fundó en 2005 y que busca conseguir una cooperación más eficaz y real entre las estaciones que trabajan en el ámbito de las universidades, que son un total de nueve en todo el país, (Mora, 2016, p. 127).

Una iniciativa digna de destacar es la denominada Red Europea de Radio (EURANET) en la cual tienen un papel destacado las emisoras universitarias de algunas instituciones educativas europeas. EURANET es un conglomerado de organizaciones internacionales, nacionales y de emisoras europeas regionales y locales, que tratan de aportar una nueva dimensión del análisis de la actualidad de la Unión Europea desde un punto de vista transnacional, primando el principio de acercar Europa a sus ciudadanos y ciudadanas. Como se recoge en su web (www.euranet.eu) las metas de esta institución son:

- a) Promover la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos;
- b) Aumentar la conciencia y la comprensión de los asuntos europeos y de las instituciones;
- c) Cerrar la brecha entre los intereses locales, nacionales y paneuropeos.

EURANET se constituyó el 25 de julio de 2007 gracias a la iniciativa de la Deutsche Welle (DW) y Radio France Internationale (RFI), que se unieron a otras emisoras de trece países de la UE para crear un consorcio paneuropeo de medios de comunicación. La red incluye estaciones de radio profesionales,

incluyendo tanto el Servicio público, así como las emisoras comerciales, además de incorporar emisoras de radio universitarias de algunas de las principales universidades europeas (Martín-Pena, 2013).

1.4. La radio universitaria en España

Los inicios de la radio universitaria en España hay que situarlos en la década de los 70 y 80 del pasado siglo con dos referentes muy significativos: Radio UNED, la emisora de radio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Radio San Fernando (actualmente, Radio Campus), la emisora de la Universidad de La Laguna. Estas dos instituciones fueron precursoras de un modo alternativo de hacer radio vinculado a intereses sociales comunitarios y con objetivos netamente educativos y culturales, (Mora, 2016, p. 154).

A lo largo de casi cuatro décadas la programación de la UNED ha sufrido distintos cambios, algunos forzados por la necesidad de adaptarse a los horarios y frecuencias de emisión asignados por Radio Nacional de España (RNE) y otros para dar cabida a las distintas demandas de las nuevas facultades y escuelas técnicas (Martín-Pena, 2013).

Es en 1987 cuando estudiantes del Colegio Mayor Universitario San Fernando, con los escasos medios que tenían a su alcance, comienzan a emitir desde las duchas del Centro. Ese espíritu alternativo queda plasmado en su web: «Radio Campus lleva tras de sí una larga trayectoria en el seno de la Universidad de la Laguna (Tenerife), con sus buenos y malos momentos puesto que todos han logrado conformar con el paso de los años una identidad propia de la que nos sentimos muy orgullosos y que nos da ánimos para continuar este apasionante proyecto» (www.rcampus.net), (Mora, 2016, p. 155).

Radio Universidad de Salamanca es la tercera emisora universitaria en abrir sus emisiones a lo largo del curso 1995/96. Tuvo unos comienzos plagado de dificultades administrativas después de la petición por parte del Equipo de Gobierno al Director General de Telecomunicaciones para poder poner en funcionamiento una emisora de cariz cultural que ofreciese formación práctica al alumnado de la Licenciatura de Comunicación Audiovisual, creada en esas fechas. En esos primeros momentos, sólo se escuchaba en el Campus

Unamuno y la programación era muy escasa, y la salida al aire, en esos primeros años, era muy complicada (Vázquez, 2012).

Durante la última década del siglo XX, y a la sombra de lo que sucedía ya en varias universidades, empiezan a surgir nuevos proyectos, como en León, Navarra, A Coruña, la Complutense y la Autónoma de Madrid, que deciden iniciar este camino para abrir sus universidades hacia la sociedad mediante la puesta en marcha de una emisora universitaria (Fidalgo, 2009).

En 2011, y después de algunos años de debate, surge la Asociación de Radios Universitarias Españolas (ARU), de la que forman parte actualmente 26 radios universitarias o proyectos radiofónicos.

La existencia de la ARU tiene como fines los siguientes (<http://goo.gl/xKzEIE>):

- 1) Agrupar a profesionales que desarrollan su actividad en las Radio Universitarias promovidas desde cualquiera de las Universidades españolas.
- 2) Proyectar los temas universitarios, culturales y científico-tecnológicos hacia la sociedad mediante la utilización de productos y programas radiofónicos emitidos por vía hertziana, Internet o cualquier otro soporte de emisión.
- 3) Promover la presencia de la Universidad en la sociedad.
- 4) Facilitar el diálogo, las relaciones y el acceso a la información y la Sociedad del Conocimiento.
- 5) Promover actividades de carácter comunicativo.
- 6) Facilitar el contacto con instituciones y personas que sean de interés para el ámbito universitario, en general.
- 7) Intercambiar experiencias y productos comunicativos que sean de interés para la comunidad universitaria, en particular, y para la sociedad, en general.
- 8) Representar a sus asociados en cuestiones profesionales.
- 9) Contribuir al desarrollo de la educación, la cultura, la ciencia, la creación, la producción y la difusión de contenidos para radio, Internet y soportes de comunicación a través de la interacción y la cooperación entre sus asociados.
- 10) Estudiar, diseñar, proponer e implementar metodologías de trabajo que permitan establecer mecanismos de cooperación entre las

Universidades y las radios universitarias del territorio español para la formación, capacitación y actualización de recursos humanos, así como para el diseño, creación, producción, evaluación e investigación de contenidos culturales y educativos.

- 11) Potenciar el desarrollo de la coproducción, de programas educativos y formativos, culturales, artísticos, científicos, tecnológicos, de salud, deporte, medio ambiente, bienestar social, sin perjuicio de las iniciativas particulares que cada socio pueda proponer a la Asociación, incluyendo la utilización
- 12) de nuevos desarrollos, metodologías y tecnologías en las modalidades de la enseñanza y el aprendizaje, así como de la divulgación del conocimiento.
- 13) Apoyar la investigación y la experimentación de los asociados en el campo de la educación, la ciencia, la cultura, la formación, los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 14) Asesorar y apoyar técnicamente a los asociados en el desarrollo de sus iniciativas, en el marco tecnológico, metodológico, normativo, informativo y formativo en el uso y aplicación de los medios de comunicación o las nuevas tecnologías de información, en los campos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos.
- 15) Promover el desarrollo de nuevos formatos radiofónicos de contenidos culturales y educativos.
- 16) Contribuir a la formación de recursos humanos de las radios universitarias, mediante la organización de talleres, seminarios, laboratorios y cursos.
- 17) Cualquier otro que se corresponda con el Servicio público encomendado a las Universidades en particular, y a las radios universitarias, en particular.

En la tabla adjunta se refleja un estudio actualizado de las emisoras de la URU aclarando el tipo de emisión que realizan.

Tipo de emisión a las radios asociadas a la ARU			
Nombre de la emisora	Año	Emisión	Observaciones
Radio UNED	1974	Podcast	Frecuencias RNE
Radio Campus	1987	FM	
InfoRadio UCM	1995	Online	Emitió en FM
Radio Universitaria Salamanca	1995	FM	
98.3 Radio	1999	FM	Licencia comercial revoc.
Radio Universitaria León	1999	FM	Tiene 2 frecuencias
Europea Radio	1999	Online	Emitió en FM
UPV Radio	2002	FM	
Vox UJI Radio	2004	FM	
Onda Campus	2004	Online	Frecuencias locales
Radio CEU Valencia	2006	Online	Emitió en FM
Uniradio Huelva	2007	FM	Legislación andaluza
UPF Radio	2007	Podcast	
Radio UMH	2007	FM	Tiene 4 frecuencias
RUAH Alcalá	2008	Online	Emitió en FM
Radio URJC	2009	Online	
iRadio UCAM	2009	Podcast	
UAL Radio	2010	FM	Legislación andaluza
Uniradio Jaén	2010	FM	Legislación andaluza
onCEU Radio	2010	Podcast	
Radio.UniZar.es	2010	Podcast	
Radio Universitat	2011	Online	
Radio USJ	2011	Podcast	
Radio Uva	2012	Podcast	
Radio EPS	2012	Podcast	
UAB Radio	2015	FM	
Universidad del Atlántico	2016	Pendiente	En trámite de ejecución

Tabla 3. Formatos de emisión-recepción de las emisoras de la ARU
Fuente Martín pen et al 2016, p 219.

1.5. La Radio Universitaria en Colombia

Tal como hemos apuntado en páginas anteriores, Colombia fue el segundo país latinoamericano en contar con una radio universitaria, después de Argentina. En su tesis doctoral titulada “La radio universitaria en Colombia: concepción de sus estructuras de gestión, producción y programación para la creación de una tipología de dirección de medios”, Juan Augusto Ventín (2014), hace un interesante recorrido por la historia de la radio universitaria en Colombia que pasamos a sintetizar desde sus propias indagaciones.

La primera emisora creada perteneció a la Universidad de Antioquia y se fundó en 1933 con un doble propósito: primero como ejercicio experimental del Gabinete de Física de la Universidad con la puesta en funcionamiento de un emisor de onda corta, y como un proyecto para transmitir la esencia de la institución de educación superior de Antioquia. En 1938 se consiguió un equipo de onda larga en frecuencia HJAU 1100 Kilociclos y banda de 272 metros, lo que hizo que el Ministerio de Correo le otorgara la primera licencia. Tras esa licencia adquirió una nueva frecuencia, HJ4ABU 8650 kilociclos y banda internacional de 34 metros, que trajo consigo una programación diaria y renovación de equipos. A partir de este momento la Radio Cultural de la Universidad de Antioquia comenzaría a ser un referente en la ciudad.

En 1945 la universidad hará una gran inversión en la compra de 1500 discos L.P., lo que supuso mayores recursos sonoros para la programación. Tres años más tarde, con el asesinato de Jorge Liécer Gaitán, la transmisión de la emisora fue apagada. A finales de la década de los 40 se editará un boletín mensual que contendrá la programación y temas sobre arte y cultura. En 1952 la emisora recibirá otro avance técnico que incrementará la “potencia a 1 kilovatio en la frecuencia HJAU, 1410 kilociclos, banda de 212 metros onda larga y HDJU 4805 kilociclos, banda de 62 metros en onda corta” (p. 125-126).

El mismo Ventín, (2014), relata que la segunda radio universitaria de Colombia también surgiría en el Departamento de Antioquia, pero esta vez de mano de una universidad privada. El 11 de agosto de 1948 verá la luz Emisora Cultural Radio Bolivariana A.M. 1.110 Khz, de la Pontificia Universidad Bolivariana, bajo el impulso de su Rector Monseñor Monseñor Félix Henao Botero. El proyecto se iniciaría, con el trabajo de un grupo de alumnos y con su primer director, el abogado Jaime Salazar Montoya.

Radio Bolivariana llevará a cabo alianzas con emisoras nacionales internacionales como la BBC de Londres, Radio Nederland, La Vos de América y Radio Vaticano, así como con empresas de transportes de Medellín, comenzando a ofrecer el servicio de música ambiente en las estaciones de Metro de la capital de Antioquia. A partir de 2009 comienza a emitir en Streaming por internet y comienza un proceso de renovación de equipos de transmisión y

aumento de potencia que culminaría en 2012 (Henry León Estrada, 2008). (p. 126 y 127).

Igualmente plantea Ventín (2014) que la tercera emisora universitaria de Colombia también vendrá de la mano de una universidad privada. La universidad Pontificia Javeriana de Bogotá inaugurará el 7 de septiembre de 1977 Javeriana Estéreo.

Si bien sería la tercera, se fundará como la primera radio universitaria en Frecuencia Modulada de Colombia. Será un proyecto impulsado por el padre Alberto Múnera, Francisco Gil Tovar, decano de Comunicación, y Raúl Henao, profesor de ingeniería. Posteriormente serían directores Luis Eduardo Nates y el Padre Gabriel Jaime Pérez. (...) En 1991 se crearía la Fundación Cultural Javeriana Estéreo, pasando a tener personería jurídica independiente a la de la Universidad. Esto le permitiría contar con mayor autonomía y capacidad de financiación, manteniendo su carácter no lucrativo (p.128).

En la actualidad, la programación de Javeriana Estéreo, en la frecuencia modulada 91.1 Mhz, maneja contenidos culturales, musicales, informativos y académicos (<http://www.javerianaestereo.com/>).

También relata Ventín (2014) que la cuarta radios universitaria se fundaría en Bogotá, en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, con concesión de licencia en agosto de 1982, siendo rector Jaime Pinzón López, que posteriormente pasaría a ser Ministro de Trabajo. Para su implementación, HJUT 106.9 F.M., recibirá asesorías de las emisoras de la Universidad de Harvard y de la Universidad Javeriana. Comenzaría emitiendo 7 horas al día. La primera voz que se escuchará en HJUT será la del periodista de Radio Nacional Guillermo Andrade Quintero (p.130).

Desde su origen a la actualidad se han dado diferentes periodos marcados por la impronta de sus directores (<http://www.utadeo.edu.co/es/micrositio/emisora-hjut>).

Termina su recorrido Ventín (2014), señalando que el proyecto radiofónico de la Universidad Nacional se remonta a 1986, con el Acuerdo N° 126/1986 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia y la

Resolución N° 160 de 1986, en la que se autoriza al Rector a firmar un contrato con el Ministerio de Comunicación para una concesión de Radiodifusión:

Esto hará que el 17 de noviembre de 1987 se lleve a cabo un contrato entre el Ministerio de Comunicaciones y la Universidad Nacional, por el que se le adjudicará la frecuencia modulada 97.4 MHz, bajo el distintivo HJYV y la denominación Radio Universidad Nacional. A partir de aquí, toda la estructura productiva académica de la universidad difundiría sus contenidos a través de este medio. La emisora comenzaría emitiendo 8 horas diarias de lunes a viernes. Dos años después en 1993, alcanzarían las 24 horas. Esos avances se generarían nuevas oportunidades, y una década después inaugurarían la emisora de la Universidad Nacional en Medellín, en la frecuencia modulada 100.4 MHz. Hoy, tanto en UN Radio Bogotá 98.5 FM y UN Radio Medellín 100.4 FM tienen una programación que se articula entre sí con contenidos de producción propia y compartida, de carácter divulgativo, cultural, formativo e informativo. Sumado a las dos frecuencias, la Universidad Nacional de Colombia, a través de Unimedios, tiene una emisora on-line llamada UN Web, de corte netamente académico (p.132).

Hemos querido aportar en esta tesis doctoral un estudio de campo original y un tanto pormenorizado, sobre el estado actual de las emisoras universitarias (Rendón-Lopez, 2016), Lo hemos realizado tras indagar una a una sobre datos hasta la fecha no publicados, tales como:

- La existencia o no de página web y su URL.
- Si dispone o no de sistema de audio a la carta.
- Si emite o no por streaming.
- El tipo de programación que mantiene.
- La clasificación administrativa.
- La existencia o no de un Perfil en Facebook.
- La existencia o no de un Perfil en Twitter.

En la tabla adjunta presentamos en un formato “multipágina” los resultados de esta indagación.

Radio Universitaria en Internet. Experiencias de formación de comunicadores radiofónicos

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
Uniminuto Radio	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Bogotá	http://radio.uniminuto.edu		No	Sí		Comercial	Sí	Sí
Unipanamericana Stereo	Fundación Universitaria Unipanamericana Compensar	Bogotá	http://emisora.unipanamericana.edu.co/	2013	No	Sí	Cultural, social, institucional y académico.	Virtual privada	Sí	Sí
Radio UNIAJ	Institución Universitaria Antonio José Camacho	Cali	http://radio.uniajc.edu.co/	2010	Sí	Sí	Programas educativos, científicos, investigativos, recreativos y culturales. Programación musical: saxophónica.	Virtual pública	Sí	Sí
Poliradio	Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano	Bogotá	http://poliradio.poligran.edu.co/	2002	No	Sí	Programación cultural y juvenil.	Virtual privada	Sí	Sí
Radio Cóndor	Universidad Autónoma de Manizales	Manizales	http://www.radiocondor.org	1961	Sí	Sí	Programación cultural, académica y de difusión científica.	Comercial	Sí	Sí
Radio Cultural Uniautónoma	Universidad Autónoma del Caribe	Barranquilla	www.uniautonomia.fm	1967	No	Sí	Cultural y música caribeña.	Comercial	Sí	Sí
Onda UAO	Universidad Autónoma de Occidente	Cali	www.ondauao.co	2012	Sí	Sí	Programación con contenidos noticiosos y	Virtual privada	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
							de entretenimiento.			
Radio UCM	Universidad Católica de Manizales	Manizales	http://www.ucm.edu.co/radio/	2015	Sí	Sí	Programación cultural y religiosa.	Virtual privada	No	No
Sinigual F.M. Stereo	Universidad Católica de Oriente	Rionegro	http://www.uco.edu.co/Paginas/radiofm.htm		Sí	Sí	Programación formativa, cultural, religiosa y música jazz.	Comercial	No	Sí
CES Radio	Universidad CES	Medellín	http://radio.ces.edu.co/archivos-de-audio.html	2013	Sí	Sí	Programación académica.	Virtual privada	Sí	Sí
Onda Digital Universitaria	Universidad Cooperativa de Colombia	Medellín/Bogotá	www.ondadigitalu.com	2007	Sí	Sí	Programación cultural, académica y periodística.	Virtual privada	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Medellín	Universidad de Antioquia	Medellín	http://emisora.udea.edu.co	1934	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Turbo	Universidad de Antioquia	Turbo	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Andes	Universidad de Antioquia	Andes	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Viboral	Universidad de Antioquia	Carmen de Viboral	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
Antioquia, Carmen de Viboral										
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Puerto Berrio	Universidad de Antioquia	Puerto Berrío	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Caucasia	Universidad de Antioquia	Caucasia	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Antioquia, Occidente	Universidad de Antioquia	Santa fe de Antioquia	http://emisora.udea.edu.co	2005	No	Sí	Informativa, pedagógica y cultural.	Interés público	Sí	Sí
Altair	Universidad de Antioquia	Medellín	http://altair.udea.edu.co/	2000	Sí	No	Actualmente en reconstrucción.	Virtual pública	Sí	Sí
UDC Radio	Universidad de Cartagena	Cartagena	http://udecradio.unicartagena.edu.co/index.php/acerca-de/udec-radio-online		Sí	Sí	Programación cultural y musical en todos los géneros.	Interés público	Sí	Sí
Unicor Stereo	Universidad de Córdoba	Montería	Actualmente no tiene página web		No	No	Programación cultural.	Interés público	Sí	Sí
Radio Universidad de la Amazonia	Universidad de la Amazonia	Florencia	http://tunein.com/radio/Radio-Universidad-de-la-Amazonia-981-s143766/		No	Sí	Programación cultural y música regional.	Interés público	No	No
Unisabana Radio	Universidad de la Sabana	Bogotá	http://www.unisabanaradio.tv/	2008	Sí	Sí	Informativa, académica, cultural y	Virtual privada	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
							musical juvenil.			
UM Radio	Universidad de Manizales	Manizales	http://umradio.fm/		No	Sí	Cultural y musical juvenil y salsera	Virtual pública	Sí	Sí
Emisora Cultural Universidad de Medellín	Universidad de Medellín	Medellín	http://www.udem.edu.co/index.php/servicios/frecuencia-u		Sí	Sí	Cultural en promoción del folclor colombiano y latinoamericano.	Interés público	Sí	Sí
Radio Universidad de Nariño	Universidad de Nariño	Pasto	http://radio.udenar.edu.co/		Sí	Sí	Informativa. Cultural y música regional.	Interés público	Sí	Sí
Radio Universidad de Pamplona	Universidad de Pamplona	Pamplona	http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_25/publicacion/publicado/index.htm	1999	No	Sí	Cultural.	Interés público	Sí	Sí
Radio San José de Cúcuta	Universidad de Pamplona	Cúcuta	http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_24/recursos/areas/radio_sanjose/22102010/radio_sanjose.jsp		No	Sí	Cultural.	Comercial	No	No
Unisucre F.M. Estéreo	Universidad de Sucre	Sincelejo	http://www.unisucrfm.co/#		<u>Sí</u>	Sí	Musical: baladas.	Interés público	No	Sí
Unicauca Estéreo	Universidad del Cauca	Popayán	http://www.unicauca.edu.co/sitioemisor/a/content/unicauca-stereo?width=432&height=132	1991	No	Sí	Programación académica, de interés cultural y diversidad musical del	Interés público	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
							país.			
Unimagdalena Radio	Universidad de Magdalena	Santa Marta	http://radio.unimagdalena.edu.co/	2006	No	Sí	Cultural y música regional y baladas.	Interés público	Sí	Sí
Uninorte FM Estéreo	Universidad del Norte	Barranquilla	http://www.uninorte.edu.co/web/uninorte-fm-estereo	1983	Sí	Sí	Programación musical (jazz, colombiana, popular, rock...) y noticias culturales.	Interés público	Sí	Sí
La U FM Estéreo	Universidad del Quindío	Armenia			No	Sí	Programación académica y programación musical boleros.	Interés público	Sí	Sí
TU RADIO, La radio de la UT	Universidad del Tolima	Ibagué	http://turadiout.com/	2010	Sí	Sí	Programación cultural, difusión de investigaciones y música juvenil.	Virtual pública	Sí	Sí
Univalle Estéreo	Universidad del Valle	Cali	http://emisora.univalle.edu.co/	1995	Sí	Sí	Cultural.	Interés público	Sí	Sí
LAUD Estéreo	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Bogotá	http://laud.udistrital.edu.co/		Sí	Sí	Programación cultural, científica y musical latinoamericana.	Interés público	Sí	Sí
Acústica	Universidad EAFIT	Medellín	http://acustica.eafit.edu.co/Paginas/inicio.aspx	2006	Sí	Sí	Programación académica y cultural.	Virtual privada	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
UFPS Radio	Universidad Francisco de Paula Santander	Cúcuta	http://frankgers.wixsite.com/ufps-radio-95-2fm/blank-c41dy	2006	No	Sí	Programación cultural y musical (pop, pop rock, urbana...)	Interés público	Sí	Sí
La U FM Stereo 95.2	Universidad Francisco de Paula Santander	Ocaña	http://laufm.ufpso.edu.co/#inicio_cabecera	1996	Sí	Sí	Programación informativa, cultural y musical juvenil.	Interés público	Sí	Sí
UIS Estéreo	Universidad Industrial de Santander	Bucaramanga	http://radio.uis.edu.co/	1995	Sí	Sí	Programación cultural, educativa y música del mundo (jazz, pop, tango...)	Interés público	Sí	Sí
UIS AM	Universidad Industrial de Santander	Bucaramanga	http://radio.uis.edu.co/	2002	Sí	Sí	Programación musical del folclor colombiano.	Interés público	No	Sí
Javeriana Estéreo, Cali	Universidad Javeriana	Cali	http://www.javerianacali.edu.co/javeriana-estereo-cali	1992	Sí	Sí	Programación académica y música juvenil.	Comercial	Sí	Sí
Javeriana Estéreo	Universidad Javeriana	Bogotá	http://www.javerianaestereo.com/	1977	Sí	Sí	Programación musical colombiana, jazz, blues...	Comercial	Sí	Sí
Emisora HJ UT	Universidad Jorge Tadeo Lozano	Bogotá	http://www.utadeo.edu.co/es/micrositio/emisora-hjut	1981	Sí	Sí	Programación cultural y música clásica.	Comercial	Sí	Sí
Oyeme UJ TL	Universidad	Bogotá	http://www.utadeo.edu.co/es/micrositio/		Sí	Sí	Programación	Virtual	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
	Jorge Tadeo Lozano		emisora-oyeme-ujtl				n educativa y música juvenil.	privada		
K13radio.com	Universidad Jorge Tadeo Lozano	Cartagena	http://www.utadeo.edu.co/es/tadeo-caribe/link/recursos-academicos/26256/k13radio		No	Sí	Magazines educativos, cápsulas informativas, noticieros y programas especializados en música.	Virtual privada	Sí	Sí
Radio UNAD Virtual	Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD	Bogotá	http://ruv.unad.edu.co/#	2007	Sí	Sí	Programación cultural y académica.	Virtual pública	Sí	Sí
UN Radio	Universidad Nacional de Colombia	Bogotá/ Medellín	http://unradio.unal.edu.co/#		Sí	Sí	Programación cultural, informativa y musical colombiano.	Interés público	Sí	No
UPTC Radio	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Tunja	http://www.uptc.edu.co/uptcradio/	2001	No	Sí	Programación cultural, institucional, infantil y musical.	Interés público	Sí	Sí
Radio Bolivariana A.M.	Universidad Pontificia Bolivariana	Medellín	http://www.radiobolivarianavirtual.com/medellin-colombia/#	1948	No	Sí	Cultural y religiosa.	Comercial	Sí	No
Radio Bolivariana F.M.	Universidad Pontificia Bolivariana	Medellín	http://www.radiobolivarianavirtual.com/medellin-colombia/#	1992	No	Sí	Cultural.	Comercial	Sí	No
Frecuencia Bolivariana	Universidad Pontificia	Montería	http://www.frecuenciabolivariana.com.co/	2003	No	Sí	Programación centrada	Comercial	No	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
	Bolivariana						en la academia, la cultura y evangelización.			
Radio Católica Metropolitana	Universidad Pontificia Bolivariana	Bucaramanga	http://www.rcm1450.com/		Sí	Sí	Programación evangelizadora.	Comercial	Sí	Sí
La Radio USC	Universidad Santiago de Cali	Cali	http://laradio.usc.edu.co/		Sí	Sí	Música juvenil.	Virtual privada	Sí	Sí
Escenario Radio	Universidad Santo Tomás	Bogotá	http://escenario.usta.edu.co/	2008	No	Sí	Programación académica, informativa, opinión y música juvenil.	Virtual privada	Sí	Sí
Radio Universidad Surcolombiana	Universidad Surcolombiana	Neiva	http://www.radiusco.edu.co/	2006	Sí	Sí	Programación democrática, cultural y música juvenil.	Interés público	Sí	Sí
Universitaria Estéreo 88.2 FM	Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira	http://universitariaestereo.utp.edu.co/	2003	Sí	Sí	Programación académica, música colombiana y del mundo; rock, hip-hop y metal.	Interés Público	Sí	Sí
Radio Universidad Del Chocó	Universidad Tecnológica	Quibdó	https://www.utch.edu.co/portal/es/radio-universidad-del-choc%C3%B3.html	1981	Sí	Sí	Educación, cultura, salud, ciencia,	Interés público	Sí	Sí

Emisora	Universidad	Ciudad	Página web	Año de creación	Audio a la carta	Transmisión en streaming	Tipo de programación	Clasific.	Perfil en Facebook	Perfil en Twitter
	a Del Choco - Diego Luís Córdoba						historia, noticias, deportes, musical (clásica, folclor chocoano, colombiana).			

Tabla 4. Emisoras univeristarias en Colombia.
Fuente: Red de Radio Universitaria de Colombia

2. Definición, caracterización y modelos de radio universitaria

La radiodifusión universitaria ha ido evolucionando, desde las primeras estaciones experimentales hasta una presencia incontestable y múltiple en función del soporte (AM, FM, Internet), con un alcance variable (desde un circuito cerrado a una comunidad amplia) y con unos objetivos muy variados (educación, divulgación, información institucional, entretenimiento, (Mora, 2016, p. 103).

2.1. El espíritu y las señas de identidad de la radio universitaria

Entre los rasgos característicos e irrenunciables de las radios universitarias se encuentran su vocación de Servicio público, su especialización en divulgación científico-cultural, su facilidad de acceso a los miembros de la comunidad en la que se encuentra, el ofrecer un enfoque orientado hacia un público, mayoritariamente joven, o el constituir un soporte para la publicación de contenidos de carácter docente. Estas peculiaridades que singularizan a las radios universitarias la hacen ser diametralmente opuesta a la radio comercial (González-Conde, 2001).

López-Vigil (2014) plantea que el espíritu de una radio universitaria está marcado por dos cuestiones fundamentales: la de ser una radio hecha por universitarios y la de ofrecer un modelo con propuestas innovadoras. Interpretando a este autor, Casajús (2014, p.142), indica que la radio universitaria tiene que estar protagonizada por los miembros de la comunidad universitaria, fundamentalmente por los estudiantes, a la vez que debe ser un laboratorio de experimentación sonora (...) Estas radios que funcionan con el respaldo de las universidades a las que pertenecen forman parte del sistema de medios universitarios, pero a la vez se insertan en la sociedad, sientan parte del sistema de medios de comunicación social. Tienen, por una parte, una clara función de divulgación del conocimiento que se genera en las casas de estudios y un fuerte compromiso con la educación y el aprendizaje, y, por otra una función de servicio público con claro compromiso social (Casajús, 2014, p.143).

Pensamos con Piñeiro-Otero y Ramos, (2011), que las emisoras universitarias tienen una función *cohesionadora*, lo que sumado al hecho de operar dentro de un ecosistema académico, les confiere de determinadas características propias de las emisoras comunitarias como la proximidad de su público objetivo, la

desvinculación de un padrón comercial estático o la posibilidad de producción de contenidos por los propios miembros de la comunidad.

Zambrano-Ayala (2012, p. 120), asegura que estas emisoras, se convierten en una herramienta valiosa no sólo para la educación, sino también para fomentar la cultura, el conocimiento, aportar una información global y entretener (...) La construcción de identidades, la reproducción de usos sociales, el archivo de memorias, el procesamiento de significaciones y las negociaciones, son partes importantes de la radio universitaria.

Unos años antes, Álvarez y Ramírez (2005) ya anunciaban que estos medios se plantean como iniciativas para la aproximación de la actividad universitaria a la sociedad y como canales de comunicación en el seno de la misma Universidad. La comunicación radiofónica universitaria se concibe para estos autores, como un vehículo para la divulgación de los conocimientos generados en el entorno académico y como nexo favorecedor de la integración entre los miembros de la institución y, en consecuencia, de refuerzo del sentimiento de pertenencia a la comunidad.

2.2. Definiendo la radio universitaria

Tal como venimos señalando, las radios universitarias presentan un conjunto de especificidades que las distinguen de las radios comerciales si bien, en algunos casos, y como veremos en páginas posteriores, sus estructuras organizativas intentan copiar las típicas de las radios comerciales.

Es el momento de perfilar aún más el concepto de radio universitaria recurriendo a autores que han acotado el concepto y elaborado definiciones como fruto de las investigaciones que han realizado. Así Aguaded y Martín-Pena (2013), pag. 64, subrayan que estas emisoras han postulado como radios que traspasan las fronteras de lo exclusivamente instructivo y/o formativo para trascender a un carácter social y de servicio ciudadano.

En un intento de diferenciar estas emisoras de aquellas de naturaleza comercial, Araya (2009), indica que las radios universitarias ofrecen un formato no comercial, dedicado a la transmisión de géneros musicales alternativos y programas producidos por estudiantes universitarios.

Para este autor, la tendencia en países como Estados Unidos, Iberoamérica y Europa, apunta a que un sector importante de las emisoras existentes son programadas y administradas por los estudiantes.

El mismo Araya subraya que la participación voluntaria de los estudiantes, así como, la condición de laboratorio para aprender la disciplina de radio, son características comunes entre la experiencia nacional y las extranjeras.

Vázquez (2012) insiste en el hecho de que las emisoras universitarias surjan como medios con sentidos alternativos y comunitarios que potencian movimientos hacia el acceso a una comunicación más justa y democrática, puesta a disposición de la ciudadanía, tal como muestra el gráfico adjunto

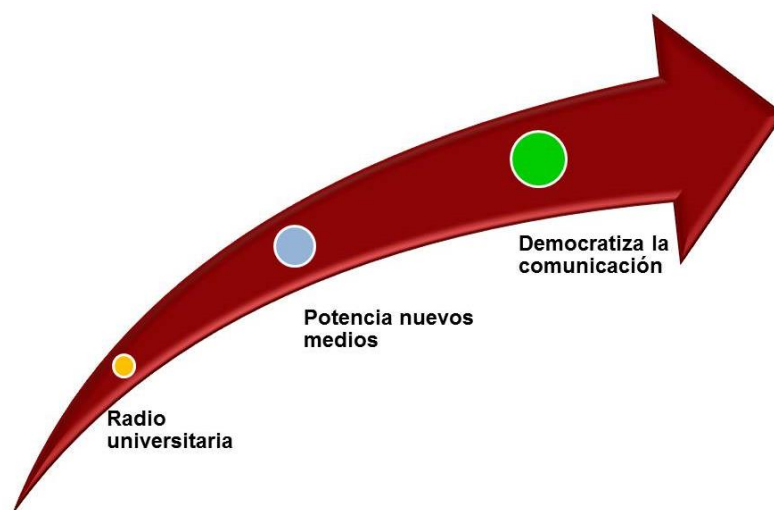


Fig. 15. Misiones de la radio universitaria

Fuente: Martín-Pena, Parejo-Cuéllar y Vivas-Moreno, 2016, pág. 162, elaborado desde las propuestas de Vázquez, 2012.

Ahondando en la caracterización de esta naturaleza de medios alternativos, y considerándolos desde el punto de vista de que mantienen una posición reactiva frente a los medios dominantes, Rodríguez (2009) subraya que estas emisoras son ante todo medios ciudadanos, más apegados a la realidad de la sociedad y con unas propuestas comunicacionales distintas, más cercanas a un modelo de comunicación horizontal en el que están más próximos los emisores de los receptores.

También De Quevedo (2004) acota la radio universitaria como un proyecto alternativo nacido con una identidad clara: la solidaridad social. (pag. 113).

Dando un paso más en esta clarificación terminológica, Villanueva (2012), hace referencia a este tipo de emisoras definiéndolas como un medio que en su formato, y con sus propias características específicas, reedita los patrones y paradigmas radiofónicos dominantes, de Radio-Arte y radiodifusión, sustituyéndolos por fórmulas o patrones propios alternativos al esquema y al sistema de presentación y representación de los medios existentes y dominantes (pág. 104).

Reflexionando sobre las radios universitarias en el actual universo digital, Martín-Pena, Contreras y Aguaded (2015) resaltan que el propósito de estas emisoras es responder a las necesidades de una sociedad en constante transformación, a la que se ofrece una programación de calidad y que con su comunicación contribuye a la generación de una sociedad más crítica, más democrática y más participativa.

Ahondado aún más en la naturaleza alternativa de las radio universitarias, Villanueva (2012), pág. 103, entiende que la radio alternativa ha de orientarse desde dos perspectivas:

- Perspectiva de la participación: una radio con la participación del actor con el medio y desde el medio, es decir, opuesta a los esquemas dominantes. Se trata de configurar una radio plural, incluyente, abierta, democrática y horizontal. Una radio que abandona la unidireccionalidad y camina hacia la multidireccionalidad.
- Perspectiva de los contenidos: una radio con un discurso alternativo, diferente al ofrecido por los medios dominantes, de características propias, significativas, que busquen la propia originalidad e innovación, continuidad y creatividad, orientación democrática y participativa.

En esta misma línea argumental Gallego (2011) continúa ahondando en la naturaleza alternativa de estas emisoras. Para este autor, tal naturaleza afecta:

- a) Al motivo o propósito con el que se crean las emisoras
- b) A las fuentes de financiación

- c) A la exención reglamentaria.
- d) A la estructura organizativa.
- e) Al voluntarismo.
- f) Al contenido del mensaje o programas
- g) A la relación con la audiencia y la composición de la misma.

Para Casajús (2012) pág. 66, tal naturaleza alternativa va unida a adjetivos como particular, fresca, participativo, plural, y abierto a la constante experimentación en un contexto educativo universitario, íntimamente ligado al aprendizaje y a la innovación.

En la tabla adjunta se recogen una síntesis de las ideas clave que recogen las anteriores definiciones.

Fuente: Martín-Pena, Parejo-Cuellar y Vivas-Moreno 2016, Pag. 167.	Autor	Define Radio Universitaria...
	Araya (2009)	Como un instrumento dedicado a la transmisión de géneros musicales alternativos y programas producidos por estudiantes universitarios. Se trata de un laboratorio para estudiantes.
	Ronda (2011)	Como un medio alternativo que en su función de servicio público permite la democratización de la sociedad.
	Vázquez (2012)	Como medios de comunicación alternativos y comunitarios.
	Rodríguez (2009)	Como medios ciudadanos, donde se logra desdibujar la línea que separa a emisores y receptores
	De Quevedo (2004)	Como un proyecto alternativo nacido con una identidad clara: la solidaridad social.
	Méndez (2005)	Como un instrumento de apoyo a la cultura, la orientación, la enseñanza y la difusión de la investigación científica y humanística y que fortalece los valores culturales del país donde se encuentra.
	Villanueva (2012)	Como un medio participativo y alternativo en cuanto a contenidos.
	Gallego (2011)	Como un medio caracterizado por la "alternatividad".
	Aguaded y Contreras (2011)	Como una alternativa a los medios de comunicación tradicionales y al discurso al que estos tienen acostumbrada a la sociedad.
	Casajús (2012)	Como un medio que, más allá de lo alternativo, se encuentra en constante experimentación.

Tabla 5. Síntesis de las definiciones de radio universitaria.

2.3. Hacia una visión holística de la radio universitaria: una definición integradora

Tras realizar un esfuerzo de síntesis de las diversas conceptualizaciones abordadas en las páginas anteriores, presentamos un conjunto de ideas fuerza y de palabras clave que permiten obtener una visión holística e integral de la caracterización de la actual radio universitaria.

La tabla adjunta recoge esta sistematización a la que hemos añadido la frecuencia de aparición de cada uno de estos conceptos clave.

Concepto	Frec.	Palabra clave
Tiene naturaleza de servicio público y ciudadano	6	Pública
Mantiene un compromiso con la justicia y la solidaridad	6	Solidaria
Está gestionada y promovida por voluntarios universitarios	6	Voluntariado
Tiene un fin educativo y de apoyo a la docencia	5	Educativa
Es innovadora y experimental	5	Innovadora
Integra y cohesiona a sus miembros y a las instituciones	4	Integradora
Se gestiona con un enfoque participativo	4	Participativa
Desarrolla la creatividad radiofónica	4	Creadora
Procura estar próxima e inserta en la sociedad	3	Próxima
Tiene naturaleza comunitaria	3	Comunitaria
Establece canales horizontales de comunicación	3	Horizontal
Relaciona y vincula la universidad con la sociedad	2	Universidad-sociedad
Persiguen una programación de calidad	2	Calidad
Crea una programación especializada	2	Especializada
Suele tener respaldo institucional	1	Institucional

Tabla 6. Ideas fuerza y conceptos clave que caracterizan a la radio universitaria actual.

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse, el hecho de que la radio universitaria practique y fomente la democracia y la pluralidad es la categoría que mayor frecuencia consigue en las conceptualizaciones analizadas (10 apariciones); le sigue la

vocación de divulgación científica, cultural y del conocimiento, propia de estas emisoras, categoría que alcanza una frecuencia de ocho apariciones.

Ser un servicio público vinculado a las necesidades e intereses de la ciudadanía, es junto a su compromiso social con la justicia y la solidaridad y el hecho de estar creada y gestionada por voluntariado, son las tres siguientes categorías relevantes que consiguen alcanzar frecuencias de seis repeticiones cada una; igualada con estas, aparece la naturaleza no comercial de estas emisoras. En un siguiente grupo de frecuencias (con cinco repeticiones) aparece su naturaleza educativa y su vocación docente como fuente de experimentación e innovación.

Con frecuencias algo menores que oscilan entre cuatro y dos, surgen conceptos claves como el tener naturaleza comunitaria y participativa, por lo que integra y cohesiona a la universidad acercándola a la sociedad, favoreciendo la creatividad horizontal y la calidad.

Para representar gráficamente este conglomerado conceptual, presentamos la nube de palabras adjunta. Se ha creado mediante un programa informático que tiene en cuenta las frecuencias de aparición a la hora de adjudicar el tamaño y altura de las distintas palabras clave que integran dicha nube.



Fig. 16. Nube de palabras clave que conceptualizan la radio universitaria en la actualidad
Fuente: elaboración propia con la herramienta: <https://tagul.com/>

No quisiéramos finalizar este apartado sin ofrecer nuestra propia conceptualización de radio universitaria, elaborada, desde la revisión de la literatura y desde la propia experiencia como profesora universitaria vinculada a la radio y a la gestión de emisoras comunitarias y universitarias:

La radio universitaria, por su naturaleza de servicio público, trabaja para la ciudadanía, y por su vinculación y apoyo institucional, fomenta relaciones de colaboración entre la universidad y la sociedad. Es una radio alternativa, que aborda con sentido comunitario las problemáticas sociales, manteniendo un compromiso constante con la democracia, la justicia y la solidaridad. Es además una radio especializada, innovadora y experimental, pero a la vez, abierta, próxima e inserta en la sociedad, con la que establece procesos de comunicación horizontal. Creada por voluntariado universitario, tiene una finalidad educativa general, y de apoyo a la docencia en particular, con una programación propia, original y de calidad.

3. Objetivos de las radios universitarias

Los objetivos de las emisoras universitarias pueden acotarse según el público objetivo, es decir, agrupándolos en función de que su carácter sea interno, perteneciente a la comunidad universitaria, o externo, perteneciente a la sociedad.

En esta doble dimensión, Ugarte, 2005, hace la siguiente propuesta adjunta.

a) Objetivos como medios de comunicación interno:

- Servir de centro de práctica y de investigación para los estudiantes de todas las carreras relacionadas con las ciencias informativas.
- Ser canal de expresión para las diversas inquietudes y manifestaciones de los miembros de la comunidad universitaria
- Informar a la comunidad universitaria, tanto del quehacer académico y extra-académico interno como externo y de la actualidad regional y nacional.
- Ayudar al conocimiento mutuo y a la unión de los miembros de la comunidad universitaria, en sus distintos estamentos; fortaleciendo el sentido de pertenencia universitaria.
- Educar y entretener.

b) Objetivos como medio de comunicación público:

- Informar a la comunidad de las actividades académicas, de investigación, extensión y servicios que ofrezca la universidad, y de la actualidad local, nacional e internacional.
- Dar espacios en la programación a proyectos académicos orientados a la educación de los oyentes en términos de escucha radiofónica
- Ser canal de expresión para las inquietudes de los oyentes universitarios y no universitarios.
- Educar y entretener

Por su parte, López-Castaño, 2005, resume los objetivos de las radios universitarias en la siguiente figura:



Fig. 17. Objetivos de la radio universitaria

Fuente: Martín-Pena, Parejo-Cuéllar y Vivas-Moreno, 2016, pág. 176, elaborado desde las propuestas de López Castaño, 2005.

Como se observa, en las radios universitarias se dan a conocer las actividades docentes, investigadoras, estudiantiles y culturales, que se desarrollan y organizan en sus respectivas universidades; potencian la relación y el conocimiento de la universidad con la sociedad, al constituirse en plataformas abiertas a la participación. Son además, vehículo difusor de conocimientos técnicos, científicos y culturales relacionados con las distintas actividades desarrolladas; contribuyen a mejorar las finalidades y el funcionamiento de sus

universidades como servicio público; proporcionan a la universidad un instrumento moderno a través del cual pueden organizarse cursos, talleres y seminarios, con el propósito de ampliar la formación de la propia comunidad universitaria (López-Castaño, 2005).

También González-Conde, 2000, recoge un conjunto de objetivos comunes a muchas emisoras universitarias entre los que destacamos:

- Definir su política de programación a partir de prioridades sociales, educativas y de su audiencia.
- Coordinar los esfuerzos de financiación para apoyar una programación de servicio a la comunidad universitaria y al resto de la sociedad.
- Servir como soporte a una publicidad alternativa que promueva la pequeña y mediana empresa y experimente nuevas formas de patrocinio para su financiación.
- Desarrollar procesos de investigación en comunicación
- Establecer puentes de comunicación entre la universidad y la sociedad.
- Desarrollar una política de producción audiovisual y multimedia desde la radio universitaria.
- Servir de escuela práctica de formación para el alumnado.
- Crear foros de debate, análisis y reflexión entre periodistas y jóvenes que se preparan para ejercer la profesión.
- Promover un banco de pruebas para la investigación en diseño, producción, estudio cualitativo de audiencia y aprovechamiento social, educativo, cultural y científico de la radio.
- Acercar a los ciudadanos al mundo universitario.
- Apoyar la producción de jóvenes creadores y promover la discusión y el debate de su obra.
- Desarrollar una política de selección, adquisición, y emisión de programas relevantes en el ámbito local y universitario, (pp. 477- 479).

En este marco de finalidades conviene resaltar como objetivo bastante común el papel que juegan las emisoras universitarias en la difusión de los avances científicos que producen los grupos de investigación de las universidades. Esta función de divulgación social de la ciencia la resaltan Aguaded y Contreras (2011), cuando afirman que estas radios son un fantástico puente de conexión

entre sociedad y universidad y viceversa, ya que permiten que la información de investigación, ciencia y cultura que a diario se genera en la universidad sea conocida por todos los sectores sociales, y ya que buscan fórmulas para que el público ciudadano pueda participar también de la vida universitaria a través de sus emisoras.

Otra reivindicación finalista común parte del hecho de que en cualquier sociedad, y especialmente en aquellas en las que existe menor pluralidad informativa, las radios universitarias sean claras abanderadas de la libertad de pensamiento y expresión. Por ello pensamos con Novelli, y Hernando (2011) que estas radios han de tener como objetivo prioritario hacer visibles una serie de realidades que los medios masivos olvidan o abordan desde la espectacularidad, generando espacios para colectivos que normalmente no están presentes o aparecen de manera estereotipada y deberían garantizar el derecho a la información, democrática y pluralista, a la mayor cantidad de ciudadanos posibles.

En este contexto, resaltamos de nuevo con Morales (2008), que muchos de los proyectos actuales de radios universitarias tienen entre sus objetivos prioritarios establecer marcos dialógicos con la sociedad, que han de reflejarse en cambios en sus programaciones para intensificar la presencia de los programas de análisis de las problemáticas sociales, para desde ellos construir una idea de saber y del conocimiento social al servicio de la comunidad y en pos de justicia social (pág. 103).

En el nuevo universo digital al que se están adaptando progresivamente las emisoras de radio universitarias, pensamos con Perona (2009), que las *webrádios* están enriqueciendo la oferta de las radios hertzianas con espacios multimedia complementarios y otro tipo de funcionalidades (foros, blogs, chats, etc.) que además de facilitar la interacción emisor-receptor anulan el carácter secuencial, la fugacidad y la verticalidad propias de la difusión analógica, incrementando el vector interactividad como una de sus facetas más sobresalientes.

Los objetivos que se derivan del enriquecimiento que plantea la radio en línea empiezan a investigarse en este último lustro. Un caso relevante es el trabajo de Casájus (2012) sobre la presencia y actividad de las radio universitaria en las redes sociales. En el mismo esta autora verifica su hipótesis según la cual:

Las redes sociales se erigen como un nuevo espacio para la extensión de la radio universitaria en el que se conjugan nuevas prácticas en torno a la difusión de contenidos y nuevas formas de relación con sus seguidores, un proceso que viene extendiéndose en los últimos años pero que se encuentra en una etapa adolescente en la que la gestión del contenido en estas plataformas se realiza más bien de manera intuitiva sin estar aún integrada plenamente en una estrategia específica en estas plataformas que se integre a la estrategia global las emisoras.(pág. 417).

Como epílogo de su investigación Casajús plantea el siguiente bloque de objetivos prospectivos que deben conseguir las emisoras universitarias que ya operan en el universo digital:

- a) Las redes sociales deben integrarse en la gestión integral de las emisoras universitarias, preferentemente a través de la gestión de canales propios.
- b) Las páginas webs de las emisoras deben integrarse con las redes sociales.
- c) La radio universitaria debe tener una estrategia específica de gestión en las redes sociales.

En este contexto dialógico, reivindicamos con Ortega-Mardonado (2015) la necesidad de acudir al perfil profesional del Community Manager, como gestor especializado de los social media, para que se integre dentro del equipo de profesionales de las emisoras de radio Universitaria y contribuya a la consecución eficaz de tales objetivos.

4. Análisis crítico de las fortalezas y debilidades de las radios universitarias

Completamos la conceptualización de las radios universitarias que venimos realizando aportando la visión crítica que realizó hace unos años Asuaga (2007) reseñando de forma organizada un conjunto de especificidades y características propias de este tipo de emisoras.

En el mismo hizo una valoración de las mismas atendiendo sus fortalezas (estructurales y operativas) y debilidades (entendidas en estos mismos contextos). Mora (2016) acaba de reinterpretar una década más tarde las propuestas de Asuaga, en los siguientes términos:

Fortalezas estructurales:

- a) Imagen de la radio asociada al respaldo de una institución universitaria: el marco institucional que posee una radio universitaria suele ser una ventaja competitiva importante. Tradicionalmente las Universidades tienen asociada una imagen prestigiosa, y dicho prestigio es trasladable a la radio.
- b) Transmisión de conocimientos, y democratización del conocimiento: esta fortaleza, vinculada a la anterior pero autónoma, parte del reconocimiento, en el imaginario colectivo, de la Universidad como institución idónea para la transmisión de valores simbólicos compartidos y saber científico. Esta percepción social es también transferida a la programación, lo que lleva a la radio universitaria, en especial a los programas periodísticos, a una credibilidad mayor que la que podría tener otra emisora.
- c) Responsabilidad social empresarial: la responsabilidad social empresarial es un tópico de orden en la sociedad moderna. Las radios universitarias, en especial las de las universidades públicas, se muestran como instituciones idóneas para llevar a la práctica una conducta ética, centrada en valores y responsables con el entorno.
- d) Marco territorial: la universidad pública es percibida como una “universidad de todos” y es demandada. Al igual que lo que sucede con otros bienes patrimoniales de un contexto sociocultural y económico determinado son concebidos como eslabones estructurales e irrenunciables de esos contextos. Esa particularidad es transferible a la radio universitaria en cada caso.
- e) Bien preferente: la información y la cultura son bienes preferentes para una sociedad, especialmente si dicha información proviene de un marco universitario (pág. 105).

Fortalezas operativas:

- f) Público previamente comprometido. Al igual que lo que sucede en las radios comunitarias, el propio alumnado y profesorado de la Universidad configuran un público previamente comprometido y predispuesto a la audición de “su

emisora de radio en la Universidad”. Ésta tiene que fidelizar su audiencia ofreciendo una programación alternativa dirigida a esa minoría que la sintoniza esperando encontrar lo “diferente”.

- g) Presupuesto universitario: aunque cada vez con menor peso, las radios universitarias obtienen parte de su financiación con el presupuesto universitario. Esta fortaleza sin duda actúa como elemento diferenciador con respecto a la competencia, ya que posibilita no depender exclusivamente de los auspiciantes. Y esta peculiaridad se da aún en los casos en que las radios universitarias adquieran una independencia jurídica con la propia Universidad.
- h) Primicia: si la universidad cuenta con una inserción importante en las actividades culturales, deportivas y artísticas de una comunidad, además de las actividades académicas debido a que la propia institución es la portadora de la primicia.
- i) Publicidad oficial: es usual encontrar, en las radios pertenecientes a universidades públicas, apoyo del sector público en cuanto a publicidad oficial. Este apoyo puede ser significativo en la financiación de ciertas radios y es un elemento diferenciador con el resto del sector (pág. 106)



Fig. 18. Fortalezas estructurales y operativas de las emisoras de radios universitarias
Fuente: elaboración propia a partir de Asuaga (2007) y Mora (2016)

Debilidades estructurales:

- a) Competencia con radios comerciales: quizás sea ésta la debilidad más importante, porque las radios netamente comerciales responden directamente al mercado, mientras que las radios universitarias a decisiones políticas de la Universidad. Eso puede implicar una limitación de la audiencia, sobre todo en proporción directa al corte académico de la oferta de programación.
- b) Capacidad de la pauta: las radios universitarias tienen como debilidad, en relación a su financiamiento y con respecto a las radios comerciales, el no poder disponer de la pauta en un cien por ciento, ya que deben utilizar la pauta comercial para emitir propaganda de la propia universidad.
- c) Falta de regulación específica: esta debilidad, común a las emisoras universitarias latinoamericanas, ha llevado, no obstante, a la creación de diversas asociaciones, como es el caso de la Asociación de Radios Universitarias Nacionales (ARUNA) en Argentina, que reúne treinta emisoras, o la Red Nacional de Radios Universitarias de Chile, potenciando sinergias y aunando esfuerzos o en España, la Asociación de Radios Universitarias (ARU), creada en 2011 con la firma rectoral de las veintidós universidades representadas con emisoras de radio en sus campus (pp. 106-107).

Debilidades operativas:

- d) Demora en la implementación de herramientas de gestión: el sector no comercial y sin fines lucrativos ha tenido un considerable retraso en la implementación de las técnicas de gestión. Aunque ya a fines del último tercio del siglo XX, años 70, comienza a visualizarse que los controles diseñados para las empresas lucrativas podían adaptarse a las empresas públicas y a las entidades no lucrativas. El interés fue más académico que práctico y las organizaciones no comerciales se demoraron en aplicar las herramientas de gestión utilizadas del mundo empresarial. Las radios universitarias no han quedado ajenas a esta realidad, lo que las deja en clara desventaja con respecto a la competencia.
- e) Dificultades de financiamiento: la falta de recursos financieros suele ser también una realidad común presente en las emisoras universitarias. Paradójicamente, las dificultades financieras suelen ser mayores cuando la radio depende por entero del presupuesto universitario. El poder financiarse

con el presupuesto central de la universidad, aunque es una ventaja competitiva con respecto la competencia, y como tal se lo señaló dentro de las fortalezas mencionadas párrafos atrás, es simultáneamente una debilidad, ya que el presupuesto universitario, no suele ser suficiente.

- f) Obsolescencia de equipos: los bajos presupuestos que alcanzan las radios universitarias implica el no poder disponer de una renovación tecnológica de sus equipos de trabajo.
- g) Falta de profesionalismo: en diversas emisoras universitarias es posible encontrar programas producidos por los propios estudiantes de Ciencias de la Comunicación, donde se supone un grado incipiente, al menos, de profesionalidad. Pero no ocurre así en la totalidad y, con altibajos y excepciones que hacen cumplir la regla, la falta de profesionalismo es una debilidad que las radios universitarias deberían minimizar.
- h) Nivel gerencial: las radios universitarias no suelen ser organizaciones de gran aparato estructural, por lo que la actividad gerencial puede recaer en una sola persona. Ésta deberá a su vez controlar tres niveles distintos, como son el marketing empresarial para captar patrocinadores, el tamaño e interés de la audiencia y la misión de la Universidad. Se vuelve necesario entonces contar con gestores de excelencia (que suelen ser captados por la competencia que paga mejores remuneraciones), (pág. 107.



Fig. 19. Debilidades estructurales y operativas de las radios universitarias.

Fuente: elaboración propia a partir de Asuaga (2007) y Mora (2016)

Desde este análisis crítico es posible repensar los objetivos antes enunciados y las tipologías y modelos de radios universitarias que analizaremos en las próximas páginas.

5. Tipologías de radios universitarias

Una de las primeras clasificaciones localizadas la realiza Méndez (2005): Culturales, Indígenas y comunitarias. Para realizarla tuvo en cuenta el hecho de que cada estación cumple tareas concretas en lo referido al apoyo a la cultura, su orientación, la enseñanza y la difusión de la investigación científica y humanística, y el fortalecimiento de los valores culturales del país donde se encuentran. Desde estas perspectivas y aristas de un mismo poliedro, este autor plantea la existencia de los siguientes tipos de emisoras universitarias:

- Culturales: son estaciones no comerciales con connotaciones educativas e informativas.
- Indígenas: no existe un modelo único, sus emisiones son en diferentes lenguas. Suelen transmitir programas de tipo educativo.
- Comunitarias: no forman parte de ningún órgano institucional, sino que están arraigadas en una comunidad desde la que transmiten. Los usuarios deciden los contenidos dependiendo de sus necesidades de información, educación y entretenimiento (...) Buscan formas alternativas de producción y de programación radiofónica, y asumen que las comunidades que las escuchan no están satisfechas con los modos radiofónicos existentes.

Dando un paso más y tras hacer una revisión del estado de las emisoras universitarias en España, Mora (2016) indica la existencia de una tipología muy variada de emisoras de radio en función de objetivos variados: desde las universidades que pretenden que su emisora de radio sea el lugar en el que su alumnado realicen sus prácticas para titulaciones como Comunicación Audiovisual o Periodismo, hasta las instituciones educativas superiores que pretenden que sus radios sean lugares de expresión para los alumnos, pasando por aquellas que intentan convertir su medio de comunicación en un centro de investigación y experimentación (pág.113).

En este contexto plural, Fidalgo (2009) sugiere que la característica principal que se encuentra en cualquier taxonomía de las radios universitarias españolas es la diversidad, variedad que permite crear tantos tipos de radios universitarias como emisoras existentes. Este autor establece la siguiente clasificación:

- a) Universidades que disponen de una emisora de radio gestionada básicamente por el alumnado y con apoyo económico de la Universidad, que no cuentan con una Facultad de Comunicación y que permiten que todo miembro de la comunidad universitaria que quiera realizar un programa de radio pueda hacerlo.
- b) Universidades con una emisora de radio gestionada por el alumnado, con apoyo económico de su Universidad y que sí disponen de Facultad de Comunicación. Dentro de este tipo de emisoras podemos realizar una subdivisión entre las universidades que permiten utilizar la emisora de radio sólo a los alumnos de Comunicación, las que permiten que cualquier alumno pueda formar parte de la emisora o las que subdividen la programación en dos partes una dedicada al alumnado de Comunicación y otra parte para el resto de estudiantes universitarios.
- c) Universidades que disponen de una emisora de comunicación gestionada por un Departamento o por una Facultad, en la que el alumnado pueden participar; esta tipología puede subdividirse en los mismos tres apartados que la categoría anterior.
- d) Universidades que disponen de emisora de radio gestionada por el Gabinete de Prensa o del Rector, con el objeto de hacer llegar a la sociedad la labor desempeñada por esta institución académica. Habitualmente profesionalizada.
- e) Universidades que tienen un acuerdo o convenio firmado con el Ayuntamiento de su localidad, con el fin de gestionar desde la institución universitaria la licencia de emisión radiofónica a cambio de realizar una cobertura de todo tipo de noticias y acontecimiento locales.
- f) Universidades que explotan una licencia comercial de radio pese a desarrollar una programación cultural y universitaria.
- g) Asociaciones de alumnado universitario que gestionan emisoras de radio, con independencia tanto económica como social de la propia Universidad, pero

que permiten la participación de todos los alumnos y las alumnas que lo deseen.

En 2012 la plataforma Universia realizó un estudio en el que se entrevistó a directores de distintas emisoras universitarias españolas. El análisis realizado puso de manifiesto la existencia de tres tipos de emisoras:

- Emisoras institucionales: se trata de radios muy profesionalizadas y que no cuentan con contenidos creados por colaboradores.
- Emisoras de carácter eminentemente estudiantil: son radios hechas por el alumnado. En algunos casos están auspiciadas por asociaciones de alumnados.
- Emisoras de naturaleza mixta: son las más frecuentes en el panorama radiodifusor universitario de España. En ellas se combina cierto horario de gestión y organización institucional con la participación activa del alumnado en la realización de programas y contenidos.

Muchas de las emisoras encuadradas en estas tipologías están sufriendo importantes transformaciones con incorporación de internet. El gráfico adjunto muestra el caminar evolutivo desde la clásica radio analógica de emisión sincrónica a la radio en línea de escucha asincrónica.



Fig. 20. Evolución de la radio universitaria.
Fuente; Martín pena et al p.224

6. La diversidad de modelos de radios universitarias

Hibridando el afán de clasificación con el intento de generar agrupamiento en modelos, Reia-Baptista (2011, pp. 68-69) clasifica los modelos de radios universitarias desde la perspectiva de la relación existente entre las radios, sus públicos y sus misiones, planteando los siguientes:

- a) Modelo de *vocación pública y masiva*: la radio universitaria debe caracterizarse por no ser un modelo de comunicación cerrado, ni mucho menos elitista. Aunque sus contenidos puedan ser muy especializados, gracias a la cantera de investigación e información que se genera en sus dependencias, debe lanzar sus mensajes como si de un verdadero medio de masas se tratase.
- b) Modelo de *intimidad de lenguaje y estilos*: las relaciones de intimidad que se establecen con la audiencia y que se dan en el marco de las radios son un verdadero acto de “magia” que ninguna emisora, y mucho menos la universitaria, debe desdeñar.
- c) Modelo de *especialización temática e innovación experimental*: las emisoras universitarias deben ser auténticos laboratorios de contenidos significantes y formas rompedoras con el discurso predominante, asumiendo esa función como una necesidad comunicativa y cognitiva del propio medio.

También Vázquez (2012), plantea diversos modelos distinguiendo entre las radios universitarias las institucionales, otras de naturaleza comunitaria y aquellas de tipo comercial., Mora, (2016, p. 114 y 115), releendo e interpretando las ideas de este autor, sistematiza las características de estos tres modelos en la siguiente tabla:

MODELOS DE RADIOS UNIVERSITARIAS	
INSTITUCIONALES	
Tipología	Características
Clásica o culta	Universidades públicas que han demostrado históricamente su utilidad. Con profesionales asalariados, tecnología intermedia y equipos laborales insuficientes y sin asignación presupuestaria clara y definida.
Alternativa/ Científica	Valora la sensibilización educativa y artística; rechaza modalidades comerciales. Abre espacio a minorías ilustradas o sectores marginados. Equipos humanos insuficientes con notable presencia de voluntarios con objetivos sociales; infraestructura sin modernizar por falta de

MODELOS DE RADIOS UNIVERSITARIAS	
	recursos. Sin normativa explícita.
Experimental	Sin clara definición de alcances y metas programáticas. Sin políticas universitarias de respaldo. Sin planeación ni presupuesto. Señal de baja potencia. Nómina de 2 o 3 personas. Operadas generalmente por estudiantes de Comunicación. Pocas horas de programación. Fuentes espacios musicales o programas grabados por otras instituciones. Cumpliendo objetivos útiles para audiencias pequeñas y especializadas. Interacción con la comunidad.
Popular	Con misión de transformación social, cultural y política de los grupos dominados con el fin de subvertir el orden establecido por un orden social más justo.
Mimética	Dentro del mercado, programación parecida a radios comerciales existentes en la oferta radiofónica comercial. Con pequeños espacios de información institucional.
Orgánica	A semejanza de la institución. Difusión de la información útil para el emisor. Con amplia programación sobre temas oficiales. Con documentos normativos y objetivos, estrategias y metas anuales de producción. Infraestructura y recursos humanos más desarrollados. Mayor autonomía de producción. Con representatividad de los intereses universitarios en la programación. Equilibrio entre fines sociales e institucionales. Colaboradores independientes, instituciones sociales y ONG. Trabaja con productores especializados.
Estratégica	Negociaciones permanentes entre demanda de oyentes y necesidades institucionales. Lucha por posición competitiva en el mercado radiofónico. Las políticas de programación y producción obedecen a intereses manifiestos de audiencia y emisor. Uso de géneros dominantes en credibilidad, aceptación social incluso con capacidad de remontar las reglas del mercado cultural de que se trate. Se rige por mecanismos relativamente autónomos, diferentes del de una institución educativa. Usa nuevas tecnologías. Sistema con fuentes de retroalimentación institucional, demanda, mercado, competencia y transformaciones tecnológicas.

Tabla 7. Modelos de radios universitarias institucionales
Fuente: Mora (2016), a partir de las propuestas de Vázquez (2012).

MODELOS DE RADIOS UNIVERSITARIAS	
COMUNITARIAS	
Tipología	Características
Clásica o culta	Ideada y apoyada por intelectuales de prestigio. Programas fuera del mercado. Relación con capital simbólico de elite. Hecha por productores no especialistas que desarrollan competencias comunicativas. La radio es un instrumento de intervención social y mejoramiento sociocultural.
Científica	Apuesta por una labor de presentación de lo que genera la Universidad, en lo relativo a producción intelectual.

MODELOS DE RADIOS UNIVERSITARIAS	
Popular	Convierte a la emisora en una caja de resonancia de problemas sociales de su contexto. Se da voz a distintos grupos para expresar sus situaciones. Tendencia por la denuncia ante las desigualdades sociales.
Mimética	Similar a las radios comerciales de la zona. Busca competir con los mismos recursos. No hay mayores diferencias, salvo algún esporádico programa producido por alguna Facultad. Todo está en función de ganar audiencias y anunciantes.
Experimental	Participación fluida de estudiantes y voluntarios, reglamentos flexibles. Abierta a la participación de colectivos sociales. Uso de TIC.
Estratégica	Programación híbrida con espacios de información institucional. Con financiamiento por patrocinios. Poco personal. Estudiantes vinculados a través de asignaturas, prácticas, cursos o seminarios, con evaluaciones. Sistemas de Transmisión y programación automatizados. Emisión normalizada de veinticuatro horas.

Tabla 8. Modelos de radios universitarias comunitarias
Fuente: Mora (2016), a partir de las propuestas de Vázquez (2012).

MODELOS DE RADIOS UNIVERSITARIAS	
COMERCIALES	
Tipología	Características
Estratégica	Organizada mediante modos de producción privados. Inserta completamente en el mercado de medios y publicidad. Asume responsabilidades educativas y de Servicio público

Tabla 9. Modelos de radios universitarias comerciales
Fuente: Mora (2016), a partir de las propuestas de Vázquez (2012).

Por su parte, Martín-Pena (2013) distingue, analizando la realidad de estas emisoras en España, tres modelos de radios universitarias: el institucional, el voluntarista y el mixto.

a) *Modelo institucional*

La organización y coordinación de la emisora corre solamente a cargo de profesionales, vinculados de forma directa a la institución (algún profesor del área encargado, miembros del gabinete de comunicación o incluso miembros del personal de administración y servicios vinculados de forma directa al Vicerrectorado o al órgano de gobierno sobre el que recae la responsabilidad de la comunicación y la coordinación institucional).

Se define una programación de marcado carácter institucional, y el caso de que existan en la Universidad de referencia unos estudios vinculados con la rama de las Ciencias de la Información (Periodismo, Publicidad o Comunicación Audiovisual), lo normal es que se cuente para la elaboración de contenidos que

completan la parrilla de programación con la ayuda del alumnado, previa coordinación del profesorado. De esta manera, los medios de comunicación propios cumplen una doble función: servir de formación al estudiante y plataforma de comunicación institucional.

Uno de los casos más significativos en este modelo de radio universitaria, citado por Martín-Pena (2013) es el de Vox UJI Radio, la emisora de la Universitat Jaume I en Castellón.

b) *Modelo voluntarista*

El papel principal corresponde al alumnado. Son los estudiantes los que actúan con total independencia. La forma de funcionar suele ser a través de la creación de asociaciones con una operatividad asamblearia. Puede tener la ventaja de contar, de partida, con un colectivo de personas dispuestas a producir programas, aunque, por el contrario, puede tener el inconveniente de no disponer de recursos económicos para el adecuado funcionamiento de la emisora y, sobre todo, que su actividad se lleve a cabo fuera de la acción de los encargados y responsables en materia de imagen y comunicación interna y externa de la universidad correspondiente, lo que podría dificultar enormemente la existencia y la pervivencia de la misma.



Fig. 21. Logotipos de las dos emisoras que dentro del modelo voluntarista auspician la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral y que emiten por internet desde Universidades de Colombia y España

c) *Modelo mixto*

Combinar cierto grado de gestión y organización institucional con la participación tanto en las labores de programación como de realización del:

- Alumnado o estudiantes (sean o no del campo de las Ciencias de la Información).
- De toda la comunidad universitaria (ya sean grupos de investigación, personal docente e investigador, servicios u oficinas universitarias o personal de administración y servicios, e incluso, de colaboradores externos a la

propia institución, que actúan como personas muy comprometidas). Se trata en muchos casos de ONG, colectivos sociales representantes de movimientos reivindicativos o ciudadanos independientes. Estas personas y colectivos aprecian en este tipo de emisoras la posibilidad de disponer de un canal de difusión y expresión alternativo al que no encuentran en las emisoras convencionales. De esta manera, las emisoras complementan la labor de Servicio público que deben ejercer este tipo de estaciones.

Una última clasificación que queremos traer a estas páginas es la que plantea Azuaga 2007, tras estudiar la evolución de las emisoras universitarias en Latinoamérica. En ella incide en el enfoque comunitario de las radios latinoamericanas diferenciando los siguientes modelos:

- El modelo comunitario clásico o culto: emisoras con apoyo del mundo intelectual o artístico. En ellas trabaja personal no especializado en los ámbitos de la comunicación que conciben el medio radiofónico como una forma de intervención social y de mejora socio-cultural.
- El modelo comunitario científico: emisoras que reflejan los avances científicos e investigativos que se producen en las distintas universidades, favoreciendo la transferencia de resultados de investigación de la universidad a la sociedad.
- El modelo comunitario-popular: emisoras que reflejan los problemas sociales del entorno y denuncian las desigualdades existentes.
- El modelo comunitario mimético: que intenta copiar las estructuras y formatos de las estaciones comerciales y para buscar audiencias, plantea programaciones convencionales a las que se suma algún programa específico de temática universitaria.
- El modelo comunitario-experimental: en el que tienen gran presencia estudiantes y colaboradores voluntarios que operan desde estructuras flexibles y abiertas, siendo emisoras que en algunas ocasiones no tienen garantizada su continuidad
- El modelo comunitario-estratégico: que realiza una programación mixta con presencia institucional y social.

En el gráfico adjunto elaborado por Martín-Pena, Vallejo-Cuellar y Vivas-Moreno, 2016, se esquematizan los modelos de radios universitarios propuestos por Rea-Batista, 2011, Fidalgo, 2009, y Vásquez, 2012:



Fig. 22. Algunos modelos de radios universitarias.
Fuente: Martín Pena et al, 2016, p. 189.

Concluimos de esta manera este capítulo cuyo objetivo central ha sido conceptualizar de forma detallada con una visión española y Latinoamericana las radios universitarias, determinando su tipificación, sus fortalezas y debilidades y los modelos que agrupan las distintas experiencias que se han venido realizando en diversos países. En el próximo capítulo profundizaremos en el análisis del papel del voluntariado universitario en las emisoras de radio.

Prestaremos especial atención a esta temática en el capítulo final de la investigación teórica para evidenciar la necesidad y oportunidad de elaborar programas de formación radiofónica dirigidos al voluntariado. Programas formativos que consideramos claves para la puesta en marcha, consolidación y sostenibilidad de las emisoras universitarias, sin olvidar que tal formación ha de contribuir también, de forma decisiva a la consecución de la calidad que permitirá alcanzar el prestigio que se merece a la radio universitaria.

Capítulo 7

El voluntariado como esencia funcional de la radio
universitaria: estrategias de gestión, formación y
calidad

1. El voluntariado universitario como agente clave en la producción de programas

Tal como hemos reseñado en el capítulo anterior al referirnos a los modelos de gestión de las radios universitarias en España, son los modelos denominados *voluntarista* y *mixto* los que dan más juego a la participación del voluntariado estudiantil en el diseño de los programas y en la gestión o co-gestión de las emisoras.

En el modelo *voluntarista* es el alumnado el principal promotor del mantenimiento de la emisora, bien dese una asociación creada a tal fin o anteriormente existente, o mediante una estructura de coordinación asamblearia sin formato legal. En el segundo modelo, su enfoque ecléctico combina la componente institucional y la componente de participación estudiantil.

El espíritu joven propio de las edades del alumnado de grado (denominado pre-grado en algunos países de Latinoamérica), inspira las actitudes altruistas y filantrópicas de los miles de jóvenes que colaboran en los centenares de emisoras universitarias existentes.

1.1. Beneficios que obtiene el voluntariado radiofónico

Ahondando en esta atmósfera de trabajo solidario, piensa López (2014) que en las nuevas radios universitarias en línea, se consolida una comunidad física y virtual donde los estudiantes están permanentemente relacionados mediante la comunicación multi-dispositivo, las redes sociales y su participación en la creación y publicación de contenidos radiofónicos, actividades que no siempre demandan un espacio físico en la universidad para su realización (pp. 22 – 23).

En el caso de las dos emisoras cuyo voluntariado ha participado en esta la investigación de esta tesis doctoral, la primera “Conexión Lasallista” emite solo en línea, dispone de un pequeño estudio en los locales de la Corporación Universitaria Lasallista (Colombia) y el voluntariado que la nutre proviene de la a Carrera de Comunicación y Periodismo, coordinado por docentes de dicha titulación. La segunda emisora “Conexión Latinoamericana” emite igualmente en línea y en cambio, no se ha dotado hasta la fecha de estudios, En esta emisora, tanto la producción como la gestión la lleva a cabo por alumnado de la Facultad

de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, vinculado a un voluntariado organizado informalmente, bajo el liderazgo profesor que actúa como director de la emisora.

Pensamos reformulando las propuestas de López (2014), que los estudiantes que se vinculan a una radio universitaria tradicional, en línea o de naturaleza mixta pueden disfrutar de ciertos beneficios, tales como:

- Aprender a diseñar y confeccionar guiones de programas de radio, desarrollando con ello competencias que les pueden ser muy útiles para sus futuros desarrollos profesionales.
- Aprender de manera fácil a desarrollar y producir tales programas gracias a las aplicaciones informáticas existentes.
- A apasionarse con la radio colaborando altruistamente en abrir la universidad a la sociedad, llevando la voz juvenil de ésta a la comunidad
- A desarrollar sus competencias creativas hipermedia, ya que las emisoras de radio web insertan no solo programas de audio, sino grabaciones en video, infografías, gráficos, animaciones, etc. cuyo diseño y ejecución se puede aprender desde el trabajo en las emisoras universitarias.
- A trabajar en equipo creando colaborativamente conocimiento y resolviendo de esta manera problemas que pudieran surgir, incluyendo el trabajo conjunto con el profesorado, asumiendo con éste ciertos liderazgos democráticos enriquecedores, para ambos colectivos.
- A empoderarse de la producción reforzando la voz del alumnado universitario ante la sociedad, con visiones claras y actitudes comprometidas.
- A contribuir a la ampliación de las audiencias de las emisoras de radio en línea y a la descarga de sus contenidos sonoros, visuales y audiovisuales, disminuyendo la desafección de las nuevas generaciones hacia la escucha de radio la tradicional.

1.2. Perfiles de colaboración del voluntariado universitario

Estos beneficios se ponen de manifiesto en las conclusiones del estudio realizado en 24 emisoras universitarias de España por Martín-Pena (2013), quien vuelve a subrayar el hecho de que una de las partes fundamentales de las emisoras sean los colaboradores voluntarios. Tras estudiar la procedencia de estos colectivos de voluntarios, entre los que incluye a grupos de profesores y de personal de administración y servicios, este autor plantea que:

En las emisoras universitarias estudiadas se han localizado todos los posibles participantes, tanto de dentro de la comunidad universitaria (Personal Docente e Investigador -PDI-, Personal de Administración y Servicios -PAS- y alumnado), como de fuera de la misma, es decir, asociaciones o personas individuales que encuentran en la radio universitaria el altavoz que les es negado en las emisoras convencionales, más preocupadas por otros fines, quedando claramente corroborado el papel de servicio a la ciudadanía que ejercen las estaciones de tipo universitario, no en vano en la mitad de estaciones se permite el acceso de la sociedad como productora de contenidos.

Como no podía ser de otra manera, y como la radio universitaria es fiel reflejo de su universidad, el colaborador mayoritario es el *alumnado*, de hecho en 14 emisoras son mayoría los estudiantes relacionados con las ciencias de la información, y sólo en tres no se permite la participación o no se localizan alumnos de otras áreas, los cuales son mayoría en un total de nueve estaciones, quedando el Personal Docente e Investigador (PDI) como mayoritario en Radio UNED. PDI y Personal de administración y servicios (PAS), por este orden, tienen una presencia mucho más reducida en el plantel de colaboradores de las estaciones universitarias españolas.

Otro de los hallazgos encontrados hace referencia al número de colaboradores, en las diez primeras posiciones del ranking localizamos a ocho emisoras que acogen alumnos de Ciencias de la Información, que son arrastrados directamente desde la docencia o simplemente por el interés del estudiante de estas áreas por asegurarse una mejor formación de cara a su futuro acceso al mercado laboral, (pp. 487-490).

Concretando aún más la descripción de esta realidad basada en la colaboración filantrópica en el conjunto de emisoras universitarias existentes en España, conviene resaltar que el perfil de colaborador mayoritario es el del alumnado (96%); de hecho en el 58% de las emisoras (catorce) son mayoría los estudiantes relacionados con las ciencias de la información, y de éstas, sólo son tres las que restringen el acceso exclusivamente a alumnos de otras áreas, e incluso a otros perfiles de colaboradores (Radio Universitat, Radio UniZar y Radio USJ, emisoras que han surgido a partir de 2011 vinculadas a estos estudios). En otras nueve estaciones (38%) el perfil con mayor presencia es el alumnado de otras disciplinas, quedando el Personal Docente e Investigador (PDI) como perfil mayoritario en Radio UNED (4%). PDI y Personal de Administración y Servicios (PAS), por este orden, tienen una presencia mucho más reducida en el plantel de colaboradores de las estaciones universitarias españolas (Martín-Pena y Segura-Anaya, 2015 p. 79).

TIPO DE COLABORADORES (COL)					
EMISORA	ALU. CCII	ALUMNOS	PDI	PAS	EXTERNO
Radio UNED			X		X
Radio Campus		X	X	X	X
InfoRadio UCM*	X	X	X	X	
Radio Universidad Salamanca*	X	X	X	X	X
98.3 Radio*	X	X	X	X	X
Radio Universitaria León		X	X		
Europea Radio*	X	X	X		
UPV Ràdio*	X	X	X	X	X
Vox UJI Ràdio*	X	X	X	X	X
OndaCampus Radio*	X	X	X	X	X
Radio CEU Valencia*	X	X	X		
UniRadio Huelva		X	X	X	X
UPF Ràdio*	X	X	X	X	X
Radio UMH*	X	X	X	X	
RUAH Alcalá		X	X	X	X
Radio URJC*	X	X	X	X	X
iRadio UCAM*	X	X	X		
Radio Universidad.es		X	X	X	
UniRadio Jaén		X	X	X	X
OnCEU Radio*	X	X			
Radio SIDE		X	X		
Radio.UniZar.es*	X				
Radio Universitat*	X				
Radio USJ*	X				

Tabla 10. Procedencia del personal colaborador de las emisoras de radio universitarias españolas.

Fuente: Martín-Pena, 2013, pág. 499.

1.4. Luces y sombras del apoyo institucional al voluntariado radiofónico

Esta hegemonía del estudiantado de ciencias de la información podría ser un factor de estabilidad y continuidad de las emisoras universitarias, aunque no siempre ha sido así. Martín-Pena, Parejo-Cuellar y Vivas-Moreno (2016) profundizan en la descripción de este modelo de radio universitaria gestionada por voluntariado detallando el caso de Radio Kampus en el campus de Ourense (Universidad de Vigo), que dejó de existir, a pesar de tener un alumnado entusiasta pero, sin apoyo institucional, tuvo una efímera existencia. También comentan otro caso similar ocurrido con motivo del primer intento de radio que existió en la Universidad Rey Juan Carlos, donde unos alumnos y alumnas de dicha universidad montaron una radio que no contó con el apoyo institucional (pág. 183).

Pero no solo existen casos fallidos como estos, normalmente estos modelos funcionan muy bien, si cuentan con el apoyo de la institución, como fue el caso de los primeros años de rodaje de la Radio Universitaria de León, que funcionaban de forma independiente a través de una asociación, «Asociación Ondas», ellos gestionaban y administraban, y llegaron a contar con un plantilla de colaboradores muy relevante (Martín-Pena, 2013).

El problema surge cuando un cambio de gobierno rectoral, afecta de forma muy negativa al desarrollo de la emisora, como sucedió, precisamente, en la Radio Universitaria de León o en UniRadio de la Universidad de Huelva (que se constituyó a partir de una asociación). Esta segunda emisora había crecido exponencialmente en recursos humanos y técnicos en los últimos años, pero la falta de apoyo institucional y económico del actual Equipo de Gobierno que desde 2013/2014 mermó su trayectoria ascendente. Tales circunstancias no ha impedido que en UniRadio siga emitiendo su programación prevista hasta el día de hoy (Martín-Pena, 2013).

Profundizando más en la importancia que tiene el apoyo institucional a las emisoras gestionadas por el voluntariado universitario, Martín-Pena, Parejo-Cuellar y Vivas-Moreno (2016) plantean que si las instituciones universitarias respaldan a las emisoras, estas amplifican su potencial tanto en el número de colaboradores como en sus programaciones, así como en sus instalaciones (pág.184).

No obstante, estos autores advierten que tal apoyo institucional acarrea en algunas ocasiones ciertos problemas derivados de la incidencia de la variabilidad del apoyo, coincidiendo con los cambios de equipo de gobierno de las universidades. Esta casuística afectó negativamente a la estabilidad de las emisoras universitarias de León y Huelva, que sufrieron en ciertos periodos de su vida en las ondas, cierta falta de apoyo de las autoridades universitarias, lo que produjo cierto debilitamiento en tales periodos, incluso suspensiones temporales de emisión. Otros casos de emisoras regidas por este modelo que entraron en crisis por causas similares fueron acontecieron en la Universidad Rey Juan Carlos, cuya emisora fue creada por un grupo de alumnos y al poco tiempo dejó de emitir y en la Universidad de Vigo cuya emisora dejó de recibir apoyo institucional, y al poco tiempo cerró sus emisiones (pág. 183 y 184).

1.5. El papel del voluntariado en las emisoras de gestión mixta

Las emisoras que se rigen por el modelo *mixto* en cuya gestión y producción participan estudiantes, grupos de investigación y profesores aislados, responsables de servicios universitarios y técnicos así como en algunos casos personas externas a la institución como colaboradores son las que mayor éxito y estabilidad suelen conseguir.

Por ello Martín-Pena, Parejo-Cuellar y Vivas-Moreno (2016) piensan que integrar a estos actores en un mismo espacio supone la mejor forma de hacer funcionar una radio universitaria. Y abrir los micrófonos y dar voz a los diferentes colectivos engrandece, sin duda, al medio universitario, si bien en este modelo:

Lo más importante es ser capaz de establecer un equilibrio entre la profesionalización, la vinculación a la estrategia de imagen y comunicación de la institución y el colectivo de voluntarios participantes. Ambos aspectos deben de buscar conseguir un ritmo de trabajo similar si se pretende que la radio siga avanzando a la vez. Todo ello sin restar libertad a la producción de proyectos individuales, sin los cuales sería imposible completar una parrilla de programación de un mínimo de duración y calidad (pág. 185).

Coincidiendo con estos autores en que los modelos mixtos son los teóricamente más consonantes con la pluralidad de actores que participan en las comunidades universitarias, pensamos que en el futuro emergerán

diversas emisoras en una misma universidad gracias a la facilidad y bajo costo que supone en la actualidad emitir radio por internet. Vaticinamos que serán colectivos de alumnado, grupos y semilleros de investigación, profesorado de materias y personal de servicios quienes promoverán la creación de estas emisoras, tal como ha ocurrido con Conexión Latinoamericana, emisora promovida por un grupo de Investigación en coordinación con grupos de voluntarios surgidos de los grupos de aprendizaje de materias específicas cuyo contenido incita a la creación de materiales comunicativo-digitales.

No obstante, esta percepción optimista, pensamos igualmente que para garantizar el mantenimiento en el tiempo de estas emisoras en línea es necesario crear en torno a ellas *escuelas de comunicadores radiofónicos*, que mantengan vivas sus parrillas de programación, sacando las emisoras a las calles y llevando a ellas a los diversos estamentos y dependencias de la universidad.

En este contexto de futura pero inminente proliferación de emisoras universitarias surge la investigación aplicada de esta tesis doctoral, con la creación de una escuela de formación en línea de productores radiofónicos universitarios, cuyos programas formativos se ofrecerán a cuantas emisoras los soliciten para garantizar tanto su sostenibilidad como la calidad de las producciones que generen los voluntarios que las integren y den vida.

1.6. Estrategias para atraer al voluntariado a las emisoras

Conscientes de la alta importancia del fomento del voluntariado radiofónico conviene analizar las formas y estrategias que se han venido usando para atraer a alumnado a las emisoras universitarias y aquellas otras estrategias que pueden emprenderse en la actualidad con la emergencia de los radios en línea.

Acaso la única investigación a la que hemos tenido acceso que haya abordado esta temática con cierta profundidad es la tesis doctoral de Martín-Pena, (2013) en cuyo contenido se subraya reiteradamente el papel de los colaboradores en las emisoras. Este autor se planteó indagar en qué motiva a estas personas a realizar un programa de forma altruista y voluntaria en la estación universitaria, e incluso cómo o a través de qué medio han llegado a conocer la existencia de la emisora y las posibilidades de participación que ofrece la misma. La función de

promoción que deben realizar de forma periódica las emisoras, señala, es fundamental para poder arrastrar al máximo de colaboradores posibles. Ello permitirá tener una buena masa crítica que pueda justificar su funcionamiento en épocas como las que vivimos actualmente.

Entre las estrategias detectadas mediante la realización de entrevistas a voluntarios activos en las emisoras que se vienen usando para atraer nuevo alumnado a la producción de programas, este autor destaca:

- El contacto del interesado con otros participantes o amigos que colaboran o han colaborado en la radio universitaria, (así lo han manifiestan nueve de los colaboradores entrevistados).
- La realización de charlas de los responsables a principio de curso, sobre todo para alumnos de reciente ingreso y que andan más perdidos en su nueva vida universitaria, (ocho colaboradores han subrayado la importancia de esta labor).
- El informar en la web de la emisora y en la de la propia universidad resulta fundamental para atraer a colaboradores, por lo que hay que posicionar correctamente la radio universitaria para que los posibles colaboradores no tengan que «bucear» mucho para dar con ella, y la localicen casi sin quererlo.

Resultan menos efectivos que los métodos mencionados anteriormente otros tales como la distribución de carteles en papel, ahora sustituidos por los anuncios en las pantallas informativas existentes en facultades y escuelas, así como la casualidad de localizar la emisora en el dial (pp. 548 y 549).

Pensamos que las mejores estrategias para atraer a voluntariado han de partir de conectar con el lado afectivo-emocional del alumnado para que, mediante pequeñas y sencillas experiencias descubra la magia de la radio, y las enormes ventajas que para su futuro profesional tiene aprender a hacer un guión o a modular su voz hablando delante de un micrófono. Ello permite desarrollar capacidades para hablar adecuadamente en público, necesarias para cualquier profesional.

La organización de sencillos talleres de un día de duración, en los que se trabajen con experiencias emocionalmente positivas, puede atraer a decenas

de alumnos, algunos de los cuales, tras las vivencias gratificantes tenidas, probablemente se sentirán atraídos por la magia de las ondas en línea, convirtiéndose en potenciales voluntarios de las emisoras universitarias.

Volviendo al análisis de las buenas prácticas acontecidas en las emisoras analizadas por Vázquez (2012: 69), este autor señala que partiendo de los modelos propios de cada emisora se puede tener una idea aproximada de la participación que tienen cada una de ellas, ya que existen estaciones con distintos propósitos, que van desde las que son un apoyo para las prácticas estudiantiles hasta las que sirven de foro de expresión de la comunidad universitaria, pasando por las que son emisoras de corte más institucional y menos abiertas, a las emisoras que funcionan como laboratorios experimentales de nuevas formas y contenidos. En este contexto, el citado investigador plantea que en el conjunto de las emisoras universitarias españolas se observa una participación muy abierta, tal y como se refleja en los reglamentos de funcionamiento de cada una de las emisoras. Estos documentos abren la posibilidad de producir contenidos a un segmento muy amplio de la comunidad universitaria y en ocasiones, a la sociedad en general.

Como caso de buena práctica señalamos la Radio de la Universidad de Salamanca, que saca una convocatoria anual para conseguir atraer a nuevos voluntarios a la emisora se hace a través de la página de Internet y de las Ferias de acogida que organiza la Universidad a comienzo de curso, en las que en un gran recinto se muestra todo lo que es la universidad. En otras ocasiones se ha ido a algunas facultades para comentar lo que es la radio, lo que se puede hacer en ella como en la Facultad de Comunicación Audiovisual y en Traducción y Documentación (Vázquez, 2012, pág. 133).

1.7. Especificidad y protagonismo del voluntariado procedente de las facultades de Comunicación Audiovisual y Periodismo

Continuando la indagación sobre el protagonismo del alumnado voluntario en las estaciones universitarias, se costada que en muchos casos, con el inicio de un proyecto de radio universitario, el principal beneficiario es el colectivo de estudiantes de las disciplinas de Periodismo y Comunicación Audiovisual. Si bien no conviene obviar al alumnado de otros grados como el de Publicidad y Relaciones Públicas o el de Información y Documentación. Estos colectivos pueden encontrar en las emisoras universitarias un lugar idóneo en el que

desarrollar, desde el punto de vista práctico, un primer contacto real con un escenario similar en el cual se pueden desenvolver profesionalmente una vez finalizados sus estudios (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 pág. 225). La radio universitaria puede ofrecer una experiencia práctica adaptada al cometido específico de distintas disciplinas de estas titulaciones

Un ejemplo de ello lo encontramos en Onda Campus, radio de la Universidad de Extremadura, que en su página web (www.ondacampus.es), detalla los colectivos implicados en su programación: Alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual de la UEx. Alumnos de los cuatro campus de la Universidad de Extremadura. Personal de Administración y Servicios de la UEx Personal Docente e Investigador de la UEx. Grupos de Investigación de la UEx. Servicios o Unidades de la estructura orgánica de la UEx. Colectivos, grupos sociales o personas individuales que así lo deseen (Martín-Pena y Segura-Anaya, 2015 p. 71).

Un recientísimo estudio analiza a proliferación del fenómeno de las radios universitarias en España desde dos perspectivas novedosas. En primer lugar, desde una visión global sobre el número de titulaciones de Comunicación Audiovisual existentes en España, contabilizando una por universidad (ya que poseen el mismo código cuando se encuentran en la misma universidad pese a que se oferte en diferentes centros adscritos a la misma institución). De esta forma, extraemos que el 55% de las universidades que ofertan dicho grado poseen una radio universitaria en el curso 2015/2016. Por otra parte, el 57% del total de las universidades que imparten el Grado en Periodismo cuentan con radio universitaria, por lo que podríamos decir que algo más de la mitad de las universidades que ofertan estudios de Ciencias de la Comunicación tienen emisora de radio universitaria, (...) Solo las universidades privadas de Navarra y la Europea de Madrid poseen los modelos más avanzados de formación reglada asociada a la radio universitaria mediante asignaturas específicas, contando con entre cinco y siete asignaturas relacionadas de formar directa con la radio por titulación (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 pág. 246).

Continuando con el análisis de los hallazgos más relevantes de este estudio en el que se ha determinado si las universidades que poseen radio universitaria ofertan la titulación de Información y Documentación, delimitando el número de asignaturas específicas directamente relacionadas con la estación universitaria, sus autores han descubierto que:

Cuando los responsables de la emisora universitaria son docentes de la universidad, procuran que la/s asignatura/s de radio que imparten estén asociadas a la radio universitaria de un modo u otro.

(...) Hay universidades en las que no se concibe esta unión reglada de asignaturas y radio universitaria, como por ejemplo la Universidad Rey Juan Carlos, en la que por filosofía, la radio universitaria no es una plataforma de emisión de prácticas de asignaturas, y constituye una plataforma de libre acceso para perfeccionar las destrezas adquiridas en el marco de la docencia reglada

(...) Tan solo el 36% de las estaciones vincule las asignaturas de la formación reglada de radio con la estación universitaria, y que en el 64% restante, dichas asignaturas no tengan relación alguna con la misma.

Una emisora de radio universitaria constituye un lugar de convergencia entre la formación de los alumnos de diferentes titulaciones y la realidad, un medio polivalente que brinda la posibilidad de ser el primer contacto profesional de los estudiantes universitarios con el mundo laboral. Este tipo de emisora debe ser motivo de orgullo y prestigio para una universidad, por lo que, finalmente, apuntamos que sería muy recomendable que al menos el 43% de centros que ofertan títulos de Ciencias de la Comunicación que no poseen radio universitaria emprendieran un proyecto de creación de una estación de estas características, debido a los incontables beneficios que aporta a una institución de formación superior y a la sociedad que la rodea (Pinto, Martín-Pena y Vivas, 2016 pág. 246 y 247).

No queremos finalizar este apartado sin subrayar con Martín-Pena, y Segura-Anaya, (2015), que debido a la crisis que afecta a la sociedad española en general y a los medios de comunicación en particular, resulta más complicado para los egresados universitarios su incorporación al mercado laboral, por este motivo muchos de ellos deciden continuar vinculados de forma voluntaria a la emisora universitaria para seguir formándose a la espera del ingreso en el tejido empresarial (pág. 81).

1.8. Soñando con nuevas emisoras universitarias: hacia un modelo de radio autónoma y comunitaria hecha por voluntariado libre y solidario

Siguiendo con el hilo argumental que planteamos en el apartado anterior, pensamos que en las nuevas emisoras en línea que surgirán en cada universidad y que denominaremos “*Radios universitarias autónomas y comunitarias*” (RUAC), el voluntariado será la semilla principal y la sustancial razón de nacimiento y sostenibilidad. Los grupos de investigación, los institutos universitarios e incluso las facultades y asociaciones de alumnado, serán quienes ejerzan el mecenazgo, actuando de paraguas protector. Dentro de ellos, los profesores entusiastas por la radio, serán sin duda la sal de la tierra que fertilizará estos emergentes proyectos de autoaprendizaje, disfrute y crecimiento personal y comunitario, presencial y en línea.

Cada proyecto ha de cultivar su semillero de radio-creadores, su escuela de formación y su plan de evaluación de la satisfacción y la calidad, para garantizar que las emisoras nacientes, amanezcan cada día con un resplandor renovado en el dial de los teléfonos móviles, los ordenadores y las tabletas, que serán sus cauces de recepción convencionales.

Y cada proyecto habrá de contemplar cómo día a día la comunidad que crea la radio se recarga de energía positiva y flujo resplandeciente, conformando una parrilla de programación libre, comprometida, rigurosa, amable, educativa y plural. Características que configuran el modelo comunitario que alumbraremos en esta investigación con la denominación de *radio afectiva y positiva* (afective eRadio+).

2. La compleja integración del voluntariado en los organigramas de gestión de las radios universitarias

Volviendo a marco conceptual de los modelos estandarizados de radios universitarias que venimos usando como marco de referencia en esta investigación teórica, es el momento de seguir profundizando en el conocimiento de las estructuras organizativas que vertebran a los distintos agentes que se dan cita en las emisoras de radio universitarias.

Se trata de conocer distintas estrategias de formalización de tal vertebración en los organigramas que regulan las funciones y responsabilidades de cada agente y el papel de los órganos de dirección y coordinación existentes en cada emisora.

En la revisión de la literatura localizada no hemos encontrado ningún estudio publicado que arroje luz de forma comparada y global sobre estos organigramas de dirección, gestión, formación y evaluación, por lo que hemos acudido a estudios parciales en los que hemos obtenido referencias de interés con las que construiremos el discurso de este apartado.

2.1. Buenas prácticas sobre estructuración de los órganos de dirección y gestión de emisoras universitarias

Comenzaremos analizando los resultados de las investigaciones de Vázquez (2012) quien narra cómo muy significativo el caso de la emisora de la Universidad de Salamanca, señalando que su organigrama de gestión y producción es básico y precario, pero, que aun siendo así, funciona suficientemente bien para ser una de las más activas emisoras universitarias de España:

- El *director* sigue siendo quien preside el Gabinete de Comunicación y Protocolo, él autoriza presupuestos y determina las políticas informativas, relacionadas a los contenidos institucionales y cuya sede no está en la misma emisora.
- Después está la *coordinación* que es la persona responsable de todo lo relacionado con la radio. Que sigue lineamientos y políticas, hace la programación, convoca colaboradores, capacita y realiza labores de formación y corrección.
- El *técnico de comunicación* es una figura con un perfil diverso cuya responsabilidad es hacer desde tareas de transmisión, informática, mantenimiento técnico, control de Internet, programador musical, productor general y cuando se requiere locutor y redactor.

- El *equipo* se complementa con jóvenes becarios que realizan sus prácticas durante un año a partir del inicio del ciclo escolar. Los jóvenes suelen ser estudiantes de Comunicación Audiovisual y del máster de Música y tono. Por temporada participan alrededor de 4 personas que realizan tareas mixtas que pueden incluir ser reportero, trabajar en la redacción, ser locutor, ejercer el control técnico o conformar la programación musical.

La radio funciona con la valiosa aportación de más de 70 voluntarios, la mayoría jóvenes de la comunidad universitaria que hacen posible la parrilla programática diversa que se presenta cada temporada (pp.128-130).

En la emisora de la Universidad de Huelva (España), el organigrama funcional es aún más reducido.

- La *directora*: cuyas actividades principales son la gestión de patrocinios, gestión económica y administrativa de la radio; gestiones al interior de la universidad; responsable de la producción en el turno de la mañana y productora de una programa diario en vivo, de una hora.
- El *director de Programación*: que coordina el turno vespertino; supervisa y realiza el contenido de la programación tanto musical como de contenido; lleva la fonoteca, que es virtual; coordina los horarios de grabaciones y produce y conduce un programa diario en vivo sobre temas culturales.
- La *directora técnica*, que es la realizadora responsable del turno matutino de la emisora, produce un programa y da mantenimiento a la página web.
- Dos *becarios*: un técnico-realizadora de antena por la tarde y un asistente de producción.

Como datos relevantes de participación de la comunidad en la emisora Vázquez destaca que en el ciclo escolar 2009-2010, la memoria anual refleja que habían participado 132 colaboradores, con una mayoría de estudiantes de la

propia universidad, que sumaron 67. También cada vez hay más presencia de profesores (23) y personal universitario, conocido como PAS (siete), que dedican su tiempo en horarios fuera de su jornada laboral. En este periodo también se notó más presencia de gente externa a la institución con 35 ciudadanos voluntarios (Vázquez, 2012, pp. 112-114).

Trasladándonos de continente, el organigrama de dirección de la Radio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las más veteranas de Iberoamérica, consta de una Dirección General, cinco Subdirecciones, una Unidad administrativa y un Servicio de atención al radioescucha. Desde la Subdirección de Evaluación, Planeación y Programación se coordinan las principales tareas de fonoteca, discoteca, programación y planeación. También hay una subdirección específica para producción y operación; otra para Información; Extensión cultural e ingeniería (Vázquez, 2012 pág. 208).

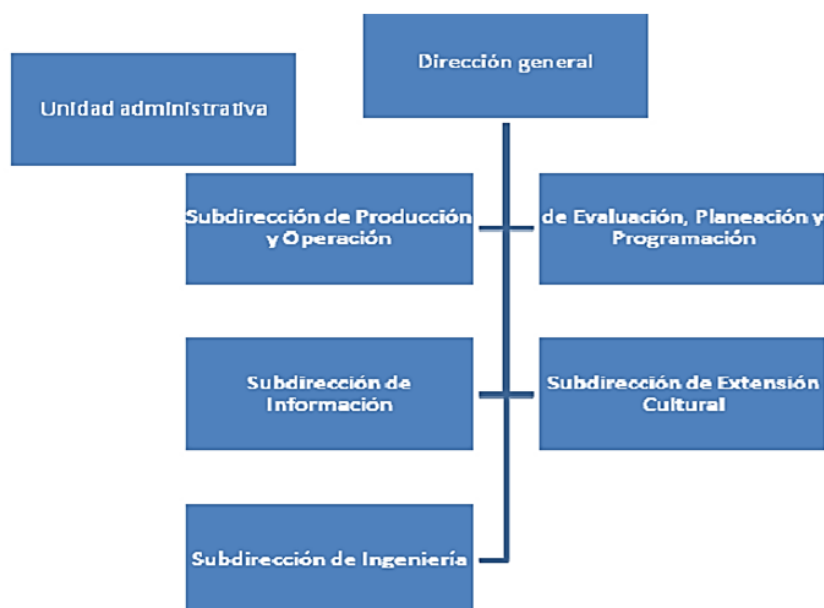


Fig. 23. Organigrama de Radio UNAM.
Fuente: Vázquez, (2012), pág. 208.

Conviene recordar que en esta emisora no intervienen voluntarios sino exclusivamente profesionales, y que las estructuras sindicales existentes exigen unos marcos regulatorios de las funciones laborales muy estrictos. Ello convierte este organigrama en una tupida red relacional cuya fluidez y eficacia, analizaremos en páginas posteriores de la mano de estudiosos de la vida de esta importante emisora.

En 2001, únicos datos localizados de fuentes fidedignas, Radio UNAM contaba con una plantilla laboral calculada en 140 empleados, incluyendo al personal que trabajaba en las plantas de transmisión. De esas 140 personas, alrededor de 80 o 90 estaban contratadas para realizar actividades administrativas y el resto recibe un pago por honorarios, es decir, eran colaboradores externos. En este grupo se encontraban productores y gente de confianza. Esto significa que la radiodifusora estaba devengando poco más del 50% de su presupuesto anual en el pago a personas que no tienen ninguna relación con la elaboración de contenidos, por lo que sin temor a equivocarnos (Tapia, 2001, sp.)

2.2. Una radio universitaria con estructura organizativa avanzada

Continuando con este análisis comparado, observamos que organización interna de Radio Universo, de la Universidad de Tolima (México) fue igualmente estudiada por Vázquez (2012), quien explica su organigrama de dirección y gestión está formado por:

- El *director general* además de dictar las políticas de la emisora; asignar responsabilidades y darle seguimiento a los proyectos y metas trazadas, se enfocaría a tareas de gestión presupuestal y conseguir los medios y recursos necesarios para garantizar la oportunidad y la objetividad en el contenido de la programación de la radio.
- La *Subdirección operativa*, como auxiliar de la Dirección, se abocaría a la planeación de estrategias para lograr los objetivos de la emisora; llevar las gestiones a nivel interinstitucional, así como aquellas que permitan establecer convenios, intercambios y colaboraciones con organismos e instituciones locales, nacionales e internacionales y principalmente a supervisar todas las coordinaciones de áreas específicas de antena y producción.
- La *subdirección administrativa*, – área convertida ahora en administración- ha sido responsable de las operaciones de administración de recursos y contables, da seguimiento a los proyectos institucionales de su área, facilitar las condiciones para la realización de las actividades operativas; además, es responsable del

Sistema de Gestión de Calidad de la dependencia; administra la documentación y los recursos humanos, es el nexo de comunicación entre la Comisión Federal de Telecomunicaciones, COFETEL y la institución, en el área de radio.

- *La coordinación de Imagen* es “la encargada de crear los mensajes que a través de diferentes medios identificarán a la estación y promoverán su imagen. Impresos, radio, televisión y páginas web son algunos de estos medios. Además coordina las acciones de difusión de las actividades universitarias a través de la radio. Este departamento realiza también sondeos y estudios de opinión” (Universo, 2008).
- El *área de capacitación y adhesión estudiantil* única en el panorama de radios universitarias de México, “es la responsable de la articulación de las actividades referentes a la enseñanza, capacitación y actualización de quienes participan en la radiodifusora. Aquí se diseñan y ejecutan programas de incorporación de estudiantes, maestros e investigadores para mantener la operatividad de la radiodifusora” (Universo, 2008) donde “dependiendo del presupuesto disponible, se gestionan, planifican, organizan y ejecutan los cursos, talleres y seminarios que año con año contribuyen a la profesionalización de nuestro personal y colaboradores” (Informe DGRU, 2010).



**CURSO BASICO
RADIOAFICIONADOS**

El Mtro. Omar Álvarez y el Dr. Zian Aguirre Radioaficionados y Docentes de la Universidad de Colima nos cuentan sobre el Curso Básico Radioaficionados, escucha los detalles.

Creando una visión relacional de la composición de los órganos de dirección y gestión de estas cuatro emisoras nos atrevemos a sistematizar las siguientes conclusiones:

- a) Existe una presencia en las cuatro emisoras de la figura del *director* como último responsable de la gestión general de la emisora, lo que incluye la coordinación de su personal y la responsabilidad de ejercer las relaciones institucionales.

- b) La existencia frecuente de directores adjuntos o subdirectores responsables de las áreas más sustantivas: coordinación-operativa, administrativa, programación y técnica.
- c) La escasa existencia de responsables de evaluación de la calidad y análisis de audiencias.
- d) La escasísima presencia de responsables de captación y formación del voluntariado radiofónico.

La constatación de estas dos últimas insuficiencias referidas a la evaluación y control de calidad y a la formación del personal voluntario nos animan a subrayar su presencia en el diseño y ejecución de la investigación aplicada de esta tesis doctoral, para de esta manera ofrecer a la comunidad científica estrategias e instrumentos que puedan servir para paliar tales insuficiencias.

2.3. Visión general de la integración de personal técnico y becario en las estructuras organizativas de las radios universitarias españolas

Dando un paso más en este análisis organizativo, nos adentramos de nuevo en el estudio doctoral realizado en 24 emisoras universitarias de España por Martín-Pena (2013), en el que determinó la existencia de tres perfiles personales vinculados gestión de las emisoras universitarias: el personal voluntario, el contratado y el becado, concluyéndose que:

- En catorce emisoras localizamos personal contratado, pero en sólo tres funcionan en exclusiva con este tipo de personal. En su mayoría tienen la categoría de PAS (Personal de Administración y Servicios), el resto son contratos laborales. Copando claramente esta categoría la emisora de la UNED que aglutina a un tercio (catorce) de todo el personal contratado en las estaciones de radio universitarias. En cuanto al personal voluntario lo encontramos presente en trece emisoras, de forma única en cuatro. En once emisoras localizamos PDI (Personal Docente e Investigador), algunos de ellos con reconocimiento en número de horas y otros sin ningún tipo de ventaja, y en las otras dos, son alumnos los encargados de la

emisora (RUAH Radio y Radio SIDE), como hemos apuntado, ambas emisoras dependen de órganos estudiantiles.

- Los becarios están presentes en 14 emisoras y de forma exclusiva en ninguna, aunque la dirección de OnCEU Radio recae de manera directa en una becaria alumna de último curso de licenciatura, que ostenta el cargo de editora jefe. El resto del personal vinculado a las radios universitarias corresponde a alumnos que realizan el practicum de sus estudios de comunicación en la emisora o alumnos que realizan los trabajos fin de grado (Trabajo Fin Grado) sobre la emisora. Suele ser habitual que colaboradores del área de las ciencias de la información soliciten realizar las prácticas en la emisora, por la comodidad que supone no tener que salir de su centro de estudios, aunque siguen siendo mayoría los que las solicitan en emisoras convencionales, pensando en las posibilidades de inserción laboral o acceso a becas de prácticas ofertadas sobre todo en la época estival (pp. 500-501).

Como puede observarse un importante sector de emisoras universitarias españolas recurren a figuras contractuales o funcionariales para ejercer funciones de dirección, coordinación, mantenimiento técnico e incluso producción. Este fenómeno imprime cierta estabilidad a las estaciones universitarias, si bien podría a nuestro juicio producir ciertas rigideces organizativas a causa de la minuciosa regulación laboral que define a cada puesto dentro de las relaciones de puestos de trabajo (RPT) de cada institución. Tañes rigideces podrían dificultar la creación de un clima de trabajo interdisciplinar flexible y coordinado, ante la posibilidad de que un determinado trabajador funcionario o contratado se pudiera negar a realizar tareas que inicialmente no son acordes con su puesto laboral.

La incorporación de personal becario en formación ofrece a los gestores de las emisoras mayores posibilidades ya que este colectivo tiene asignadas unas funciones más genéricas, por lo que pueden dar mejor juego en el trabajo interdisciplinar, asumiendo roles cambiantes y rotacionales, si fuese necesario.

En nuestro criterio corresponde al director o coordinador de la emisora poner en diálogo a estos tres sectores (funcionarios y contratados, becarios y voluntarios), para desde el acuerdo y la fluidez de relaciones de colaboración, generar en cada emisora un clima de “organización que aprende”, creando radio

innovadora, evaluando la calidad de los productos y analizando el impacto en las audiencias y en la propia sociedad.

3. Necesidad y oportunidad de formar comunicadores voluntarios para las radios universitarias

Tras realizar estos estudios organizativos, y una vez detectada la carencia cuasi generalizada de formación radiofónica del voluntariado, y constatando que la llegada y permanencia de jóvenes estudiantes en el voluntariado de la radio universitaria está motivada, no sólo por la curiosidad intelectual, sino que son los vínculos emocionales los que fertilizan esta fidelidad, abrimos este apartado para ocuparnos del estudio de esta temática. Pensamos que la importancia de la formación de este colectivo si hoy ya es de por si relevante para la consecución de calidad, muy probablemente alcanzará cada vez mayor importancia con la llegada de lo que hemos denominado; *Radios universitarias autónomas y comunitarias* (RUAC), emisoras que serán creadas y gestionadas fundamentalmente por voluntariado universitario.

3.1. Las emisoras como agencias de convivencia gratificante

Adentrándonos en el análisis del binomio formación-calidad conviene recordar que hace tres lustros, Livia Van der Graaf (2001, pp. 20-21) analizó las características de once emisoras universitarias estudiantiles de España, Bélgica, Gran Bretaña y Francia, concluyendo que estas emisoras estudiantiles funcionaban como herramientas de formación, información, de encuentro y diversión. Para esta autora, era importante que los estudiantes pudieran aprender a hacer radio profesionalmente, que tuvieran un medio para expresarse y que la gente pueda escucharles.

En el estudio comparado de emisoras de España y México que venimos comentando de la mano de Vázquez (2012), se realizaron grupos de discusión y entrevistas en las que participaron voluntarios radiofónicos. En unos y en otras surgieron ideas valiosas que explican esta vinculación emocional y los efectos que la formación radiofónica tienen sobre el comportamiento del voluntariado, a medida que disfrutan haciendo radio. Algunos de esos testimonios relevantes son:

Es frecuente que se acerquen jóvenes solidarios, inteligentes, con muchas ideas, pero con pocas *habilidades sociales*. Con una adecuada introducción y asesoría, al poco tiempo se empiezan a notar cambios en su personalidad que los hacen ver más seguros, integrados y contentos.

Este positivo vínculo emocional que logra la emisora con los colaboradores ha permitido que los jóvenes lleguen a desarrollar habilidades y productos creativos más allá de lo que se les pide, (pág. 274, 276)

No sólo se trata de que descubrieran en la radio una forma de aprender y compartir sino que les toca vivir un proceso personal, una transición de pubertad a juventud, en un espacio favorable (...) Emocionalmente los jóvenes sienten que tener una responsabilidad de este tipo les ayuda a mejorar su carácter, saber tomar decisiones y actuar con rapidez. (pág. 274 y 279).

Los primeros estímulos vienen de las respuestas de la audiencia que los hace mejorar y elevar su interés y autoestima (pág. 274). Parte del trato amable que dicen recibir estos estudiantes tiene que ver con la actitud de los *asesores* que les dan seguimiento no sólo en el aspecto profesional donde además suelen ser flexibles y dejarlos faltar en época de exámenes, sino que los orientan y escuchan cuando tienen problemas personales pues a esa edad suelen tener conflictos con sus padres o maestros (...) Los jóvenes suelen encontrar en la radio, en el trato diario, un espacio para convivir con gente de otras carreras y hacerse de nuevos amigos, más afines a sus intereses. (pág. 275 y 276).

Aunque la radio se vive de manera diferente entre los que van una vez a la semana y los de todos los días, la buena convivencia y el ambiente de amistad prevalece ante todo. Afirman que ese buen ambiente es fundamental para seguir en la radio voluntariamente “porque si yo notara que aquí hay mal rollo, no vendría. Dejaría de venir, la verdad” (...) La radio abre puertas en espacios sociales y relacionados con su tema, cosa

que los llena de orgullo y los reta a ofrecer una buena atención a las personas que invitan a programas. (pág. 279 y 280).

Como puede deducirse del contenido de las expresiones clave recogidas en estos párrafos durante el trabajo en las emisoras los jóvenes voluntarios se vuelven más responsables a la vez que adquieren habilidades sociales, que influyen positivamente en su maduración personal. Igualmente desarrollan la creatividad, lo que se traduce en la elaboración de productos radiofónicos originales de calidad superior a la exigida.

La amabilidad con que los tratan los asesores formativos y el resto del personal de plantilla de las emisoras, traspasa en muchos casos lo profesional mostrando interés por cuestiones y circunstancias personales. Esta proximidad genera un clima afectivo-positivo de amistad y compañerismo con este personal y entre los voluntarios de varias carreras y especialidades que conviven en las emisoras. Este ambiente de aprendizaje feliz envuelto en un flujo emocional positivo les estimula el interés por mantener altruistamente sus colaboraciones en las emisoras, incluso una vez finalizados sus estudios.

3.2. Estrategias de formación del voluntariado para la radiofonía universitaria: visiones comparadas

En esta atmosfera de flujos emocionales positivos y de crecimiento personal, social y profesional nos surge el interrogante de cómo planean las emisoras universitarias las actividades y talleres que permiten a los colectivos de voluntarios dominar el lenguaje radiofónico, y las técnicas de elaboración de guiones, de locución y de producción.

Pensamos con De Lorenzo, (2011) que es preciso que redactores y colaboradores de las radios universitarias tengan una formación en Comunicación, ya sea porque son licenciados – o ahora graduados- en Periodismo o Comunicación Audiovisual o porque, en el caso de los colaboradores, han recibido una formación interna que les capacite para ponerse delante del micrófono. Para que la radio universitaria sobreviva, debe profesionalizarse –si no lo ha hecho ya-, luchando por la construcción de equipos de periodistas expertos en comunicación y en la formación de comunicadores., (pág. 33).

Diversos expertos han señalado que este tipo de emisoras constituyen la mejor herramienta práctica para el alumnado de Ciencias de la Información y Periodismo (Sauls, 1995; Desztich y McLung, 2007). Estas prácticas afianzan su confianza, su potencial, su capacidad competencial y su iniciativa, y hace que se sientan preparados para afrontar la vida laboral en la especialidad que ellos mismos han elegido (Ceballos, Lemrini, Mateos, Vázquez, Muñoz, Sanz et al, 2010). Para Parejo y Martín-Pena (2011) los alumnos ejercen en estas emisoras cada uno de los roles que se encuentran en una radio comercial y estos futuros profesionales de la comunicación van conociendo así las dificultades y la responsabilidad que entraña cada uno de los perfiles profesionales.

Para profundizar en el conocimiento de esta realidad a sabiendas de los escasos datos que hemos podido obtener de esta temática, comenzaremos por analizar algunas buenas prácticas realizadas en radios universitarias en España:

Así, en la emisora de la Universidad de Navarra:

La formación en comunicación radiofónica que se ofrece para ejercitar la producción al alumnado en la emisora Navarra (España) tiene dos modalidades:

- a) Como parte de asignaturas específicas de los tres grados de la Facultad.
- b) Como inscritos en los Seminarios de Radio. Esta participación no permite obtener calificación en las asignaturas aunque abre la posibilidad de conseguir créditos de asignaturas optativas. Los seminarios que se ofrecen son: Comunicación Radiofónica I, II, III y IV durante el ciclo escolar donde los alumnos participan por un máximo de cuatro horas a la semana. Durante el verano se ofreció un Seminario de Introducción a la Radio hasta 2010 que se convirtió en un Seminario para alumnos de segundo curso. Además, los alumnos de cuarto curso de Comunicación Audiovisual pueden realizar sus prácticas de la asignatura de Programación Radiofónica. Los estudiantes que participan en estos seminarios realizan en su totalidad *microespacios* y programas como parte del proceso de enseñanza. Los temas se van rotando para que sean capaces de abordar todo tipo de asuntos (Vázquez, 2012, pág. 146).

A pesar de las clases que ya cursan sobre radio, a los alumnos, se les da una preparación básica, junto con los colaboradores voluntarios. Consiste en la redacción radiofónica elemental y normas de comportamiento para que sepan

gestionar con respeto invitados e información. Muchas veces los colaboradoras son gente que está trabajando en una asociación y su conocimiento de redacción periodística es nulo. Entonces se les facilita, es un documento muy sencillo y les contamos las reglas no escritas. La base de su comportamiento también tiene orientación directa con la normativa interna a través del folleto "Un modo de ser", de la Universidad de Navarra. Como parte de la autocrítica, a pesar de los más de diez años que tiene la emisora, se reconoce que ha sido difícil lograr que los propios investigadores se acerquen a divulgar sus investigaciones "muchas veces por desconocimiento, otras porque a la gente le cuesta divulgar". La mayoría de información se consigue a través de las notas de prensa de Comunicación institucional (Vázquez, 2012, pág. 148).

La capacitación que reciben estos jóvenes varía de acuerdo al tipo de seminario que eligen, pero en el nivel más avanzado todos tienen bases de radio porque se dirigen particularmente a estudiantes de Comunicación Audiovisual o Periodismo que han cursado alguna asignatura. Los del nivel básico, que pueden ser estudiantes de cualquier licenciatura y colaboradores externos, reciben en su capacitación un documento muy sencillo con reglas de redacción radiofónica y de manera verbal se les informa de las normas de comportamiento básico y temas que como institución no se abordan como el aborto, sexo y pornografía (Vázquez, 2012, pág. 294).

En cuanto a motivar la creación, se da en un sentido limitado pues ya están establecidos los formatos que se trabajan en cada seminario con excepción de los estudiantes de último seminario de formación que pueden proponer programas completos. La innovación se promueve en la forma y temas a tratar y el formato siempre es microespacio (Vázquez, 2012, pág. 294).

En el caso de la emisora de la Universidad española de Huelva, la misma Vázquez (2012), en su investigación doctoral alude a los procesos de formación que se realizan con estudiantado voluntario, señalando que como la gran mayoría de colaboradores son estudiantes de áreas como historia, educación, ingenierías, etc. o gente de la comunidad, la emisora les da un curso básico al inicio de su participación que incluye locución, expresión, guión y la realización de su programa piloto. Al poco tiempo desarrollan habilidades y se involucran con entusiasmo al equipo de la emisora (pág. 116).

En la radio de esta Universidad, los participantes deben comprometerse a hacer su programa en el periodo de programación –asisten por lo general una vez a la semana dos horas en promedio- y los de reciente ingreso deben tomar un curso introductorio que imparte el mismo personal con elementos muy básicos, que dura dos días (...) Cuando ingresa un nuevo programa se le exige usar escaleta o guión y son flexibles al paso del tiempo cuando no es necesario porque el técnico, que suele ser el mismo siempre, y el productor ya conocen la estructura. Consideran que el trabajo con jóvenes le da buena imagen a la radio porque refleja frescura (pág. 293 y 294).

En el caso de la radio de la Universidad de Salamanca la convocatoria de adscripción de voluntarios se abre una vez al año a través de la página y en las ferias de acogida que hace la Universidad de Salamanca a comienzo del curso y en algunas ocasiones con visitas a facultades afines. No se pide un perfil en particular, se abren las puertas a todo tipo de propuestas. Lo más común es que sean de programas que proponen grupos de jóvenes.

No existen cursos de capacitación establecidos. Al inicio de cada temporada se habla con los participantes y se les explican detalles del tipo de emisora y lo que pueden hacer en ella. El adiestramiento se realiza sobre la marcha con la ayuda de la gente que lleva los controles, los becarios que provienen de la carrera de comunicación o la coordinadora (Vázquez, 2012, pág. 295).

Trasladándonos a México, comenzamos con el análisis de los procesos de formación de la radio de la Universidad de Monterrey, en la que la mayoría de los participantes de la emisora son alumnos de las asignaturas de radio. No obstante, se hacen convocatorias abiertas para becarios y estudiantes de otras carreras a través de comunicación interna de la universidad en fechas específicas, cercanas al inicio de curso. Para colaboradores externos no se realiza ninguna acción en particular, pero siempre se está en disposición de atender sus propuestas y buscar integrarlas en alguno de los cuatro momentos del año que se cambia la programación (Vázquez, 2012, pág. 295).

En esta emisora, la capacitación principal se da a través de la clase de radio que incluye horas teóricas y prácticas. Con un programa establecido en el plan de estudios se sigue un ritmo que contiene elementos básicos, bibliografía y mucha práctica. Todos los alumnos hacen programas de radio por lo que el profesor supervisa la planeación y durante la emisión del mismo tienen un asesor –trabajador de la radio- que les va orientando y retroalimentando incluso al

momento. “los alumnos tienen que ser llevados de la mano, entrenarlos para que empiecen a hacer laboratorio y a prepararse (...) que se les ayude porque creen que el hablar mucho es lo que hay que hacer frente a un micrófono” (González, 2009). La nota final la reciben de parte del profesor de la clase que también es el coordinador de la radio.

En los estudios realizados en Radio UNAM no se hace referencias a estos procesos ya que no hay participación juvenil en los sistemas de producción radiofónica, dado su alto grado de profesionalización, al que nos referiremos con mayor detalle en páginas posteriores.

3.3. Un caso relevante de organización de la formación: la universidad mexicana de Colima

La radio de la Universidad de Colima es la única emisora de las estudiadas que cuenta con un responsable que lleva la coordinación de capacitación y adhesión estudiantil. Al formar parte de su plan operativo anual la presencia constante y si es posible numerosa de estudiantes, es una tarea a la que se impulsa y atiende. “Es el corazón de la estación porque finalmente si no tienes muy claro o bien organizado desde los cursos, hasta que áreas necesitan a qué estudiantes pues no va a funcionar la estación porque finalmente es donde te nutres” (Peña, 2009).

Desde esa área se organizan las convocatorias, se selecciona a los colaboradores, se les brinda capacitación, se les asigna un área de trabajo y un asesor; se gestionan sus documentos – se acreditan varias material optativas y complementarias- e incluso se les orienta cuando deciden irse o cambiar de actividad. Lo único que no hacen es poner calificaciones porque corresponde a los profesores de las asignaturas de radio de la Facultad de Letras y Comunicación, que han sido trabajadores de la radio, pero les corresponde el seguimiento a los programas que emiten e invitan a seguir colaborando a los estudiantes que tienen talento para el medio.

En cuanto a las convocatorias, estas se han ido modificando a lo largo del tiempo y mejorando el documento formal como reglamento interno. Al inicio, cuando la radio era menos conocida se emprendió la campaña de dos convocatorias al año, abiertas a toda la comunidad universitaria, sin especificar perfiles y haciendo una selección, previa consulta de sus intereses a través de un amplio cuestionario que rellenaban. Se utilizaban recursos gráficos como carteles

y folletos y menciones en programas específicos de la radio. La presencia de los estudiantes era en todas las áreas de la radio.

Posteriormente además de la convocatoria por carteles, folletos, página web y promocionales, se organizaron visitas a diferentes facultades y bachilleratos que además sirvieron para dar a conocer la radio entre los estudiantes. Los que se inscribieron debían hacer un casting donde se detectaban habilidades y talento.

Actualmente la convocatoria se abre una vez al año, o cuando hace falta presencia de estudiantes, haciendo énfasis en las áreas que requieren apoyo – programadores, por ejemplo- o en los centros escolares cercanas a la radio pues se comprobó que eran los jóvenes que más participaban por la cercanía.

Las personas que entran por primera vez reciben un curso de inducción general donde se les ubica desde el organigrama, la misión y objetivos de la radio, hasta el tipo de productos y reglas que fomenta ese medio. "Que no se queden con el estereotipo de que radio cultural y universitaria es aburrida. Que tiene de todo pero no es escuchar los hits del momento. Que sepan que es una alternativa más y que pueden venir ellos a proponer" (Peña, 2009).

También se ha buscado hacer partícipes a los estudiantes de la formación de nuevos colaboradores. Si algún estudiante decide dejar de colaborar o cambiar de área a los tres meses, debe ayudar a la preparación de su suplente porque no tendrá oportunidad de recibir un curso de inducción con él.

En cuanto al estímulo o sanción de las evaluaciones constantes, a quienes terminan satisfactoriamente su colaboración, que son la mayoría, se les entrega un Certificado o Constancia al final de cada periodo, que les sirve para su currículum profesional (Vázquez, 2012, pág. 301).

Para este autor:

En Radio Universo de la Universidad de Colima valoran que exista cierto rigor en la organización y enseñanza porque les permitirá tener más herramientas a futuro. Una vez que se aprenden ciertas técnicas se hace fácil. La principal limitación es tener el tiempo suficiente que requiere la preparación profesional de un producto radiofónico como ahílo proponen.

Encuentran en su beneficio a futuro la posibilidad de tener un documento que avale su trabajo en una emisora, para posteriormente

obtener un trabajo. También “porque lo aprendido se puede extender a otros aspectos de mi vida como trabajar en equipo o resolver problemas rápidamente”. Otros valoran el poder expresarse de persona a persona y no solo de forma virtual como en ciertas tareas pues “es un reflejo de cómo será un trabajo real”.

Se habla también de que allí se les enseñan valores y a crecer como ser humano, además de que al conocer a gente de diferentes especialidades les permitirá tener experiencia y relaciones que pueden necesitar en el futuro.

El hecho de contar con un asesor por estudiante o programa es importante para ellos pues reciben correcciones de cosas que a veces no se dan cuenta que son erróneas. “eso nos hace trabajar más y hacer las cosas mucho mejor”. También sienten que alguien se interesa por ellos y eso los motiva más. Además, como manifiesta Diana Peña, coordinadora de capacitación, en las retroalimentaciones también suelen dar muy buenas ideas para la radio o para mejorar la formación “en un principio como asesora me decían ‘es que eres muy exigente’ y cuando salían las evaluaciones lo que les gustaba era eso”.

Como puede observarse en las expresiones de los actores entrevistados y extractadas por este autor, el nivel de satisfacción de los participantes en los procesos de formación auspiciados por la emisora es muy bueno, lo que indica que cuando una radio universitaria pone la formación en la primera línea de sus prioridades, sus planes y programas resultan valiosos y satisfactorios para el voluntariado que los cursa, tanto durante su estancia en la emisora como en sus futuros desempeños profesionales.

3.4. Un caso excepcional: polémica sobre la formación de los profesionales que hacen la Radio de la Universidad Autónoma de México

En la única emisora universitaria de gran trayectoria histórica y alta relevancia que hemos estudiado, radio UNAM, la situación de formación de los más de cien trabajadores contratados (recuérdese que esta emisora no admite a colaboradores voluntarios por cuestiones sindicales) era bastante caótica según

los estudios de campo realizados por Tapia, (2001 y 203). Para este autor, existe una falta de personal de plantilla altamente calificado dentro de Radio UNAM.

Piensa este autor, que ello se debe a dos razones: una, el reducido presupuesto de la emisora; dos, la inadecuada formación académica de los trabajadores existentes (...) Resulta urgente profesionalizar al personal de plantilla de Radio Universidad o contratar a gente más capacitada a fin de cumplir con los fines de calidad, experimentación e innovación de los contenidos y, también, para convertirse en un mejor complemento de la enseñanza escolar.

Constató también Tapia (2001 y 2003), al referirse al personal contratado eventual que actúa como colaborador externo en la emisora, que la situación no es mejor, ya que se trata generalmente de académicos, investigadores e intelectuales de la Universidad que, movidos por una inquietud de dar a conocer su trabajo. Lejos de preocuparse por los recursos y las técnicas del medio, señala Tapia, llegan ante el micrófono y comienzan a hablar como si estuvieran impartiendo una cátedra y "producir programas culturales exige una competencia, una experiencia, un manejo de las técnicas de la radio...los académicos deben entender que tienen que aprender a manejar el medio antes de ir a la antena (...) En caso de no conocer la radio o de no tener intención de hacerlo es necesario rodearse de un equipo de colaboradores que sí domine el medio, así cada cual desarrollará la labor para la cual tiene habilidad (...) La radio de la Universidad debe ser hecha por gente que sepa de radio, señala este investigador, criticando reiteradamente en su Tesis déficit continuado de iniciativas existentes en el campo de la formación radiofónica, para ambos colectivos profesionales de Radio UNAM.

3.5. Regulaciones que reglamentan de la formación del voluntariado en las emisoras universitarias

Volviendo al estudio de las regulaciones que permiten al voluntariado crear programas en las radios universitarias, y de nuevo de la mano de los estudios de Vázquez, (2012), finalizamos este apartado haciendo un balance de las acciones de formación que planean las diversas emisoras estudiadas en México y España. La pregunta principal que realiza para conocer estos datos consistió en que respondieran en la encuesta "La participación juvenil en las radiodifusoras universitarias de México y España", si la emisora cuenta con algún plan o

reglamento especial para convocar la participación; capacitar a las personas que ingresan, sin importar la edad; evaluar el trabajo; motivar la creación y calificar la participación, en caso de estar vinculado a materias de carrera universitaria.

Iniciando por México:

La mayoría de las universidades participantes en el estudio -18 de las 23- dicen adoptar estrategias para convocar y capacitar a las personas que llegan a colaborar. En 15 de ellas se hacen convocatorias abiertas y en 14 se suelen hacer labores de evaluación mediante retroalimentación o asesoría para la mejora del producto.

Solo 13 de estas 23, motivan a sus colaboradores a la creación de productos radiales y en ocho de ellas realizan tareas de calificación. Esto quiere decir que la mayoría de las emisoras no califican con un número que se refleja en la nota final de sus colaboradores estudiantes porque seguramente no existe ningún acuerdo o vinculación oficial con alguna asignatura (pág. 287).

En las emisoras españolas estudiadas:

La mayoría de las universidades -10 de las 11 participantes- afirman tener documentación para realizar estrategias para convocar la participación y para capacitar a sus colaboradores. En 8 de ellas se busca motivar la creación de productos radiales; en 7 se realizan tareas de evaluación del contenido y trabajo y solamente en 3 se califica. Esto quiere decir que la mayoría de las emisoras realizan tareas formativas pero no tienen relación directa con la academia. (pág. 288).

Estos datos solo ponen de manifiesto la existencia de regulaciones documentadas sobre convocatorias de formación y de sus descripciones generales. En las próximas páginas indagaremos sobre cómo estas estrategias de formación se plasman en resultados creativos, que nutren las parrillas de programación de las emisoras.

4. La creatividad del voluntariado y sus aportaciones a las parrillas de programación

Como venimos señalando reiteradamente, autores como Aguaded y Contreras, (2011); Aguaded y Martín-Pena, (2013) y Marta y Martín-Pena, (2014) y quien

firma esta tesis, defendemos la premisa según la cual las emisoras universitarias realizan labores de servicio público, otorgando la voz a los sin voz, es decir, prestando sus micrófonos a miembros que no forman parte de la comunidad universitaria, pero que a la vez, contribuyen al debate social. En ese apartado de los sin voz, aparecen colaboradores externos a la universidad entre los que se incluyen asociaciones, agrupaciones, ONG o colectivos sociales y/o civiles, que encuentran en las emisoras universitarias un altavoz de denuncia y expresión que les es vetado en las estaciones convencionales (Martín-Pena, y Segura-Anaya, 2015. p. 75).

4.1. Las especificidades de las parrillas de programación de las radios universitarias

La variedad de clasificaciones y modelos de radios universitarias existentes y que venimos presentando en esta tesis doctoral hace muy compleja la tarea de estudiar la influencia del voluntariado universitario en la construcción de las parrillas de programación. No obstante, autores como Villanueva (2012), p. 64-68, se atreven a señalar la existencia de dos grandes bloques de estaciones universitarias en función a la estructura de su programación:

- *Radio generalista*: se trata de un modelo capaz de integrar diferentes tipos de programas en la parrilla. Los contenidos que se ofrecen aparecen ubicados en diversas franjas horarias según determinados criterios que persiguen congregar al mayor número de oyentes. Este tipo de programación se conoce como convencional o tradicional. Su unidad de programación se organiza en torno al concepto de programa, concretado sobre todo en magazines (Moreno, 2005). Este modelo generalista se puede dividir a su vez en otros dos:
 - a) Submodelo mosaico: aquí la parrilla se confecciona con programas que, sobre todo, buscan ofrecer las funciones clásicas de información, entretenimiento y participación. El eje vertebrador de toda su estructura es la información. A partir de ella se articula el resto de la parrilla. El mosaico es el mas característico de la radio generalista clásica.
 - b) Submodelo de continuidad: los programas estrella de la emisora se ofrece el prime time de mañana y tarde, es decir, en las franjas

horarias en las que se concentra mayor número de oyentes. Durante el resto del día la parrilla se suele rellenar con contenidos de bajo coste económico. Según (Villanueva, 2012, pág. 65) el modelo de continuidad es el empleado por emisoras de bajos recursos ya que permite la máxima economía de medios y una optimización de aquellos disponibles.

- *Radio especializada*: en este caso, la emisora basa su estructura en una división temática, generando contenidos que fundamentalmente van dirigidos a un segmento específico de la audiencia potencial, que cada vez exige una mayor profundización en el tratamiento informativo (...) las programaciones de radio especializada presentan dos grandes submodelos:
 - a) Radio temática: se trata de una radio que ofrece contenidos variados que permiten segmentar a los públicos a los que se dirige. Estos programas se dividen a lo largo de toda la jornada o de toda la semana en función a estudios de audiencia.
 - b) Radio fórmula: en este caso, la parrilla es sustituida por el reloj. El modelo es una acertada combinación de contenidos especializados en una forma de programación precisa y en un estado de realización y de presentación muy concretos.

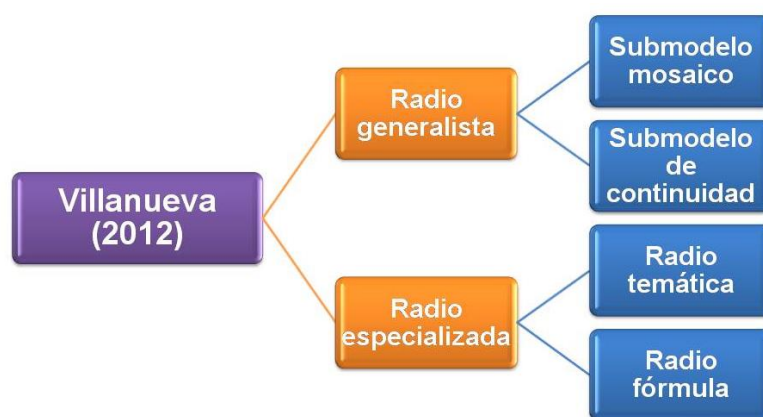


Fig. 24. Modelos y submodelos de programación de contenidos según Villanueva, 2012
Fuente: Martín-Pena y otros, 2016, pág. 194.

Otros autores como Berlín (2000) s.p. ha estudiado las estaciones universitarias mexicanas señalando cinco tipos de programación de contenidos:

- Programación generalista: Dirigida para todo tipo de público. Confeccionada con barras horarias ajustadas a nichos de audiencia muy específicos.
- Programación ómnibus: que tiene una estrategia diferente pero sentido idéntico, pues considera que habrá que diseñar un producto que sea capaz de interesar a todos o a la mayoría de los públicos independientemente del horario en el que se emitan.
- Programación complementaria: que se fundamenta en la necesidad de ofrecer temas y tratamientos que no pueden ser transmitidos por las demás estaciones del mercado radiofónico.
- Programación sectorial: que dirige sus esfuerzos a nichos específicos de mercado, que excluye a otro tipo de oyentes.
- Programación estratégica o competitiva: que ofrece productos simbólicos. Negociados entre las esferas de la emisión como de la recepción, intentando asumir una posición de liderazgo en el mercado radiofónico, de modo que se pueda regular o influir en los niveles de calidad y forma de las emisiones radiofónicas comerciales.

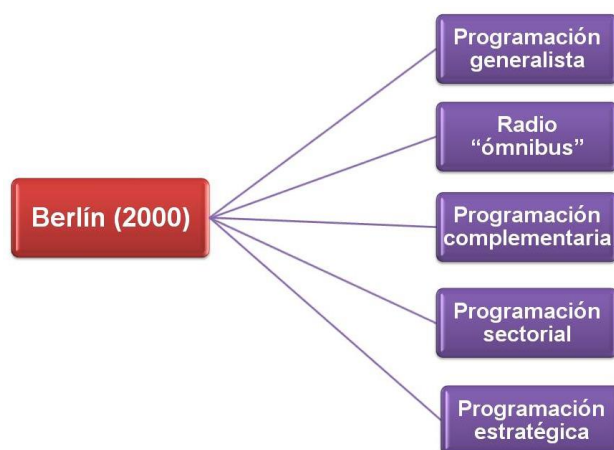


Fig. 25. Modelos de programación de las emisoras mexicanas. Propuestos por Berlín, 2000.
Fuente: Martín-Pena, pág. 194.

Una tercera tipificación de programas de radios universitarias lo ofrecen Marta y Segura 2012, pág. 113, tras estudiar la realidad de estas emisoras en España. Para estas autoras existen cuatro tipos de parrillas de programación.

- Emisoras con parrilla de tipo mosaico con programas temáticos, existentes 44,4 % de las emisoras estudiadas.
- Emisoras con parrilla de radio fórmula de listas musicales con programas, micro-guión espacios informativos y de divulgación (22 %)
- Emisoras que producen programas por los alumnos y son emitidos por otras estaciones mediante convenios de colaboración (22 %).
- Resto de emisoras que presentan otras propuestas basadas en programas especiales o coberturas puntuales. (11,6 %).

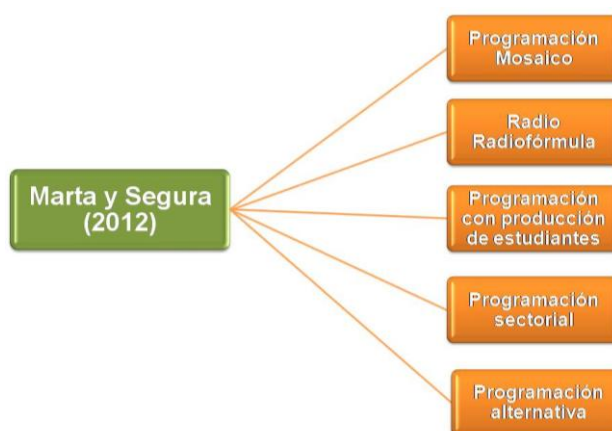


Fig. 26. Modelos de programación de las emisoras universitarias españolas Propuestos por Marta y Segura, 2012
Fuente: Martín-Pena, pág. 194

Estas autoras concluyen su investigación señalando que en el conjunto de las emisoras universitarias españolas existen cuatro grandes áreas de contenido que presentan temáticas comunes y que se muestran en el gráfico siguiente:

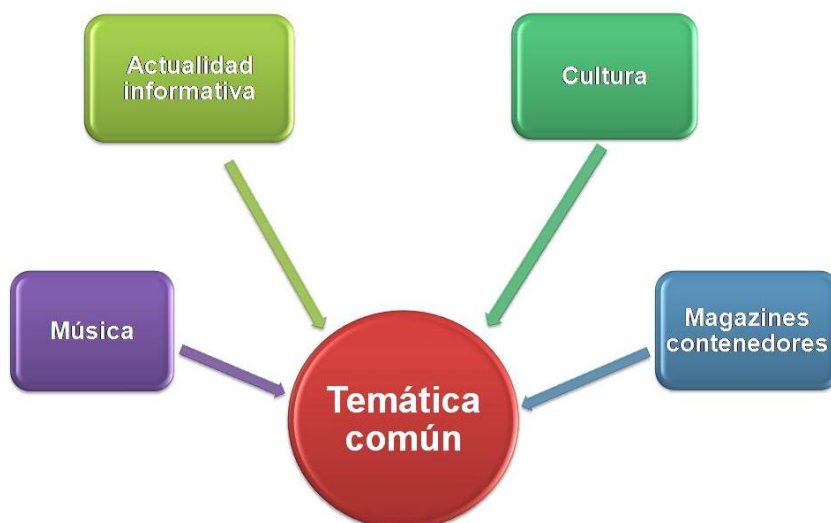


Fig. 27. Temáticas comunes en las emisoras de las radios universitarias españolas. Propuestas por Marta y Segura, 2012.
Fuente: Martín-Pena, pág. 211.

4.2. Estudio de las señas distintivas de las parrillas de las radios universitarias

La triple taxonomía de parrillas de programación que acabamos de analizar, permiten observar la estructura de la programación de las radios universitarias desde una visión de conjunto. En este apartado profundizaremos en el análisis de las parrillas de programación de las radios españolas. En la investigación realizada en 24 emisoras universitarias española por Martín-Pena (2013), anteriormente reseñada, aparecen interesantes observaciones sobre la estructura y características de sus parrillas de programación y su relación con la creatividad y la libertad de expresión de los comunicadores que elaboran los programas que las integran, señalándose, tras preguntar a los directivos de las mismas, que:

Ni la programación especializada ni la generalista son mayoría, ya que la mitad de los directores (12) se decanta por definir su programación como un híbrido de especializada y generalista. Es decir, una combinación de temáticas más comunes con contenidos muy especializados que no tienen cabida en las emisoras convencionales.

En cuanto a la estructura de la parrilla de programación descartamos del análisis a las 7 emisoras que se basan en el podcast, ya que no construyen rejilla programática. La estructura mosaico en la que se van colocando los programas construyendo un amalgama de espacios

temáticos es la mayoritariamente elegida, por un total de diez emisoras, constituye una programación que se adapta muy bien a la realidad de la mayoría de estaciones universitarias, ya que éstas no pueden permitirse realizar grandes programas diarios a partir de los cuales se construyan los bloques programáticos, debido a la falta de personal y tiempo de los colaboradores.

Quince radios universitarias ofrecen parrillas que son una mezcla de todas esas finalidades: formativa, informativa, institucional y de entretenimiento, prevaleciendo la formativa e informativa, pero sin olvidar las otras dos. Desde una visión global podemos afirmar que la finalidad de la programación se encuentra muy repartida, destacando la vertiente formadora por encima del resto, no hay que obviar que son 16 las radios por las que pasan alumnos de ciencias de la información, y en ellas, claramente, el perfil formativo suele ser el preponderante la mayoría de éstas nacen con ese propósito capital; no obstante, las otras emisoras, a pesar de no tener alumnos de esas áreas comunicativas, si persiguen ese propósito formativo, que está presente en todas las emisoras excepto en una (RUAH Alcalá). La visión institucional es la menos recurrente, localizándose en 18 estaciones, en este sentido, las programaciones intentan alejarse de ese perfil institucional, que pueda «ahuyentar» a oyentes o usuarios, que aprecien en la emisora una especie de altavoz del poder universitario, cuando en muchas ocasiones no tiene porqué ser así.

El componente más importante de las parrillas de programación de las emisoras universitarias son sus programas, aunque en la mayoría de radios el elemento musical y de redifusión resulte mayoritario (...) Las emisoras que arrastran alumnado de comunicación son las que más programas ofrecen, ya que muchas *suelen añadir a sus parrillas los trabajos docentes de sus alumnos* o tienen vinculadas las prácticas de determinadas asignaturas a la emisora. (pp. 501-503).

El hecho de que existan emisoras universitarias que emiten tanto de forma convencional como a través de internet: web, podcast y aplicaciones de telefonía móvil, hace que la casuística derivada del planeamiento de las parrillas de programación evolucione desde los formatos más tradicionales a lo que podría denominarse (programación

puzzle) propia de las emisoras web. En el siguiente apartado, analizamos algunas notas distintivas de estos nuevos formatos de programación.

4.3. Parrillas diferenciales de las emisoras convencionales y las que emiten por internet

En esta misma investigación de Martín-Pena (2013), se alude a como los programas, como parte fundamental y materia prima de toda emisora radiofónica se ven reflejados en sus páginas webs. Para observar el grado de importancia que le otorgan en cada emisora se ha valorado tres parámetros diferenciados; por un lado, si existe o no parrilla de programación y las posibilidades que ofrece la misma, por otro lado, la categorización o tematización de los espacios, y finalmente el hecho de que los distintos programas de la estación universitaria cuenten o no con espacio propio dentro de la web, concluyéndose que:

En un 71% de las emisoras hemos localizado la sección dedicada a la programación. De todas ellas destacan sobremanera la que ofrece la 98.3 Radio, sin lugar a dudar, constituye la mejor versión de rejilla programática de todas las emisoras analizadas, ya que han implementado una parrilla interactiva, muy intuitiva e hipervinculada y, lo que es más importante, que se actualiza instantáneamente, de esta forma el usuario sabe que está sonando en cada momento, si es un programa, el nombre del mismo, y si es la selección musical, el nombre de cada canción. UPV Ràdio también ofrece un buen formato de parrilla, por un lado, una versión con enlaces directos a los programas, y por otro lado, una fotografía en formato jpg, en la que mediante el uso de una gama cromática tiene categorizados los programas, lo ideal sería que hiciese un híbrido de estas dos formas. En esta línea, se muestra la parrilla de Onda Campus, muy atractiva e hipervinculada, pero sin categorización de programas. Vox UJI Ràdio también hace un buen uso de su parrilla, pone a disposición de los usuarios una rejilla por semanas, con información breve de programas e hipervinculada a los mismos. Además la programación del día, figura en la home, ocupando la gran del cuerpo central de la web. Radio UMH, Radio Universitat València y UniRadio Jaén también optan por parrillas hipervinculadas, ya que facilitan la navegación de sus usuarios. En el lado contrario, señalamos a Radio Campus y Radio Universitaria de León, que a pesar de ofrecer sección de parrilla, la misma no la tienen actualizada o habilitada,

ambas webs necesitan una urgente puesta al día de contenidos, ya que desde 2006 son muchas sus secciones que han permanecido completamente igual. Además, la única emisora online o hertziana que no ofrece parrilla de programación es Radio URJC, en la web de esta emisora además de la programación faltan muchos otros contenidos. En las otras seis emisoras que no localizamos acceso a parrilla, la razón es que son estaciones podcast y su funcionamiento es distinto.

Por otro lado, sólo un 29% de las estaciones tienen tematizados o categorizados sus programas, destacando las categorizaciones realizadas por UniRadio Huelva (Cultural, Universidad, Deporte, Programas Musicales y Temática Social), UPV Radio (Informativos, Magazine, Deportes, Musicales, Tertulia, Institucional o Ajuste musical) y la tematización exhaustiva de Radio UMH (Arte, cultura y literatura, Cátedras UMH, Ciencia, Investigación, Medio Ambiente y Tecnología, Debate, Deportes, Entretenimiento, Estudiantes, Extensión, Igualdad, Informativos UMH, Música, Periodismo y Sin categoría) (pp. 519 y 520).

(...) La mayoría de radios tienen noticias (58%), y se decantan por ofrecerlas sobre actividades o novedades de la estación universitarias que puedan interesar a sus usuarios, aunque también hemos observado que algunas tienen un grado de actualización de las mismas poco frecuente, y mantienen noticias, en las portadas de sus secciones e incluso en sus homes, de hace unas semanas o meses (pág.522).



Fig. 28. Parrilla de Programación de la radio de la Universidad de Colima (México)
Fuente: <http://www.ucol.mx/radio/#progra>

Conviene no finalizar este apartado sin comentar el caso de la emisora universitaria con más trabajadores a sueldo que conozcamos, Radio UNAM. Tal como venimos indicando esta emisora no permite la participación de voluntariado en su programación. Voces críticas como la de Tapia (2001 y 2003) han denunciado que en ella no se experimenta ni innova, sentenciando incluso su decadencia y posible desaparición:

Si la estación universitaria de la UNAM no experimenta y encuentra nuevas formas de hacer radio, difícilmente podrá justificar su existencia y razón de ser ante la sociedad y la Universidad. En cambio, si lo hace, puede ganar el interés de ambas y hasta su apoyo para mejorar su situación.

El reforzamiento y superación de los contenidos que se transmiten tiene ahora ya no únicamente la responsabilidad de justificar la existencia de las emisoras, sino ser palanca que sustente un mayor aprecio de la sociedad y la capacidad para conseguir condiciones más apropiadas en la operación y el funcionamiento...

Radio Universidad Nacional debe experimentar para renovarse o quedarse como está para morir. En otras palabras, ésta y todas las frecuencias

universitarias tienen en sus manos la clave para renacer, recuperar su carácter universitario, abrir nuevos senderos a la radiodifusión nacional y justificar su existencia: experimentar (sp).

Casos de épocas de crisis como el que refleja este estudio de la UNAM podrían estar ocurriendo en aquellas emisoras universitarias cuyas programaciones rígidas y acartonadas, se asemejan a una armadura de acero dentro de la cual nadie puede sentirse cómodo. Urge por ello, revisar críticamente la calidad de los contenidos que se emiten en las emisoras universitarias tomando como punto de referencia no sólo la corrección técnica de sus producciones, sino, la satisfacción que sus contenidos y formatos generan en las audiencias. Tras dos años de la revisión de la literatura existente sobre emisoras universitarias, hemos encontrado escasas alusiones a la necesidad y oportunidad de fomentar una cultura de la autoevaluación de la calidad de las producciones y una evaluación externa por parte de expertos y de audiencias de la calidad y satisfacción de los contenidos emitidos. Tal carencia justifica la oportunidad y pertinencia de la investigación aplicada de esta tesis doctoral en la que diseñamos y desarrollamos un modelo de autoevaluación y evaluación externa de las producciones radiofónicas generadas por el voluntariado que hace la radio universitaria. No obstante y antes de comenzar a describir dicha investigación aplicada, insertamos un último apartado de este capítulo en el que se recogen algunas alusiones valiosas recopiladas de buenas prácticas aisladas de evaluación de la calidad que aparecen reflejadas en la literatura consultada.

5. La calidad en las organizaciones de radiodifusión

La cultura de la calidad es la forma y principios que caracterizan la manera de actuar de los integrantes de una organización con la responsabilidad en colectivo de medir y mejorar los procesos con relación a los productos o servicios. La medición del desempeño facilita hacer ajustes y cambios conforme resultados (Harrington, 1993).

Una sencilla definición de calidad es la formulada por Gutiérrez (1989) quien la conceptualiza como aquello que se percibe como relación entre el valor y los atributos de algo.

En la actualidad la calidad ha evolucionado hacia un enfoque más estratégico que táctico y funcional. Todo depende de la concentración de quienes dirigen las

organizaciones y de las condiciones de las mismas para avanzar hacia modelos de mayor exigencia y excelencia (Pérez, 2010). Por ello, la calidad está pasando de ser un conjunto de técnicas y procedimientos, que unos aplican para comprobar que otros han trabajado bien, a convertirse en un valor humano e incluso, económico, ético y social (Cela, 2000, p.30).

Estas nuevas tendencias de la calidad la relacionan con conceptos tales como la responsabilidad social corporativa, cuya consecución generalmente involucra el deber ser y el ser, a lo que se aspira y lo que realmente se practica. No obstante es frecuente que tal responsabilidad social figure en algunas empresas más como un lema que como una práctica comprometida con resultados sostenidos.

Otros enfoques emergentes de la calidad la relacionan con el grado de felicidad, bienestar y satisfacción en los ámbitos vitales. Dichas concepciones provienen de la Psicología Positiva. Para Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez (2009, p.15), autores relevantes de este enfoque psicológico en España, esta visión de las ciencias del comportamiento humano está permitiendo definir con mayor precisión los contornos del bienestar humano y está incorporando de pleno derecho el estudio de elementos positivos (fortalezas, emociones positivas). Como padre de la psicología positiva, Seligman (2011) puntualiza que la felicidad puede medirse a través de sus elementos, estableciendo el modelo PERMA (*Positive, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement*), que traducido al español sería: emociones positivas, compromiso o involucramiento, relaciones establecidas de tipo interpersonal, significado y logros en la vida. En el proceso de consecución de la felicidad como esencia de la calidad juega un papel relevante el concepto de resiliencia, término que alude a la fortaleza del individuo ante sus propios retos de crecimiento y desarrollo, desde el aprender de las experiencias de la vida cotidiana (Seery, Holman y Silver, 2010). Si bien las emociones negativas contribuyen a nuestra supervivencia y seguridad, las emociones positivas contribuyen a la resiliencia y la prosperidad. Parece pues justificado entonces tomar en serio la felicidad y la satisfacción con la vida si nuestro objetivo es construir y sostener una vida resiliente y próspera (Park y, Peterson 2010, p.13).

En este panorama que abarca desde las tendencias tradicionales de la calidad a estas otras de naturaleza emergente y prospectiva, damos un paso más explorando la existencia de ciertas herramientas para su valoración. Herramientas compuestas por indicadores que permiten ir cierta apreciación

métrica o dimensional de la misma, tal como plantean Cantón y Barrios (2015), cuando señalan que:

Entre los indicadores o dimensiones de la calidad, los autores proponen la calidad desde tres dimensiones: *Igualitaria* (todos construimos la calidad), *normativa* (propiedad que emerge de la experiencia) y *experiencial* (con los estándares de otros) (pág.157)

Desde el punto de vista del impacto de la gestión de la calidad en el entorno de la organización, se aspira actualmente a que la organización se fije como reto ganar utilidades de forma sostenible, responsable y ética, cuidando de su entorno y del medio ambiente (Fernández-Roldán, 2015).

5.1. Normas y estándares para determinar la calidad de las organizaciones

Entrando ya a analizar las sistemas de medición de calidad, abordaremos las denominadas normas ISO. Tal como especifica la organización ISO, la certificación de calidad puede ser una gran herramienta de credibilidad para demostrar que el producto o servicio cumple con las expectativas de los consumidores y que en algunas industrias, la certificación es un requerimiento legal para la contratación (ISO, 2015).

Conviene señalar que ISO 9000 es la norma más básica de control de calidad. Esta concibe la gestión de la calidad analizando el sistema, los procesos y los hechos, Considera el papel preponderante del cliente y la implementación del liderazgo con participación activa del personal y del involucramiento con proveedores para lograr la mejora continua (Gutiérrez, 2014, p.50).

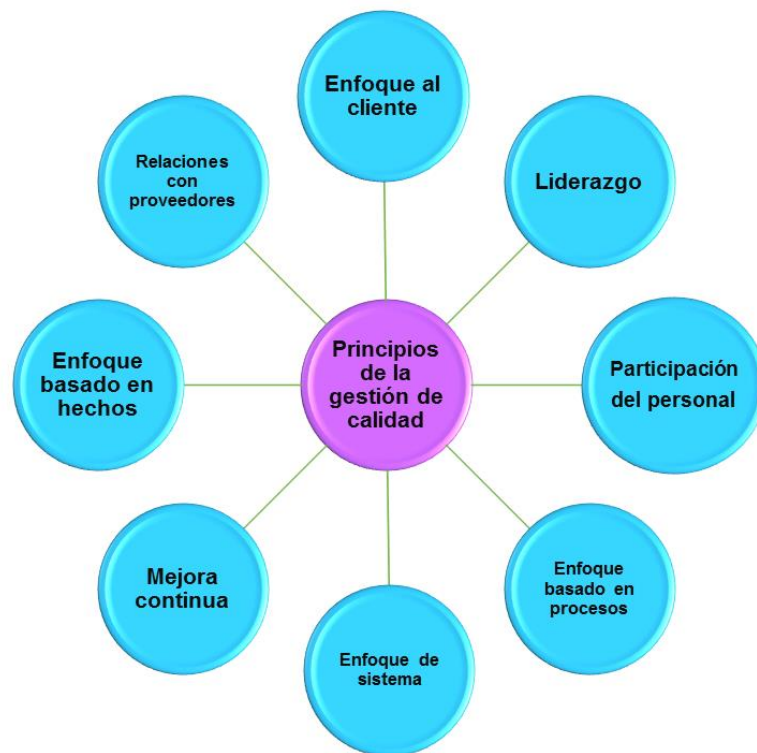


Fig. 29. Principios de la gestión de la calidad según las normas ISO 9000.
Fuente: Gutiérrez (2014).

El esquema resumen de esta norma ISO destaca la importancia de los requisitos del cliente como primer elemento y punto de partida, que representan el insumo para la administración, quienes son responsables de marcar el rumbo para el logro de metas organizacionales y planifican las actividades y los recursos y facilitan el apoyo a la actividad principal de la organización, para producir la satisfacción del cliente (Fernández-Roldán, 2015, pág. 234).

El estándar ISO 9000 es pues la base del sistema de gestión de la calidad y ha servido para desarrollar otros estándares más concretos tales como la norma ISO 9001, que propone un enfoque de satisfacción del cliente y la ISO 9004, que considera esferas de impacto y acción mayores, no solo referida a los clientes propiamente, sino también a otras partes interesadas que representan a los accionistas, la sociedad y a los propios clientes, tal como muestra el árbol de la calidad adjunto.

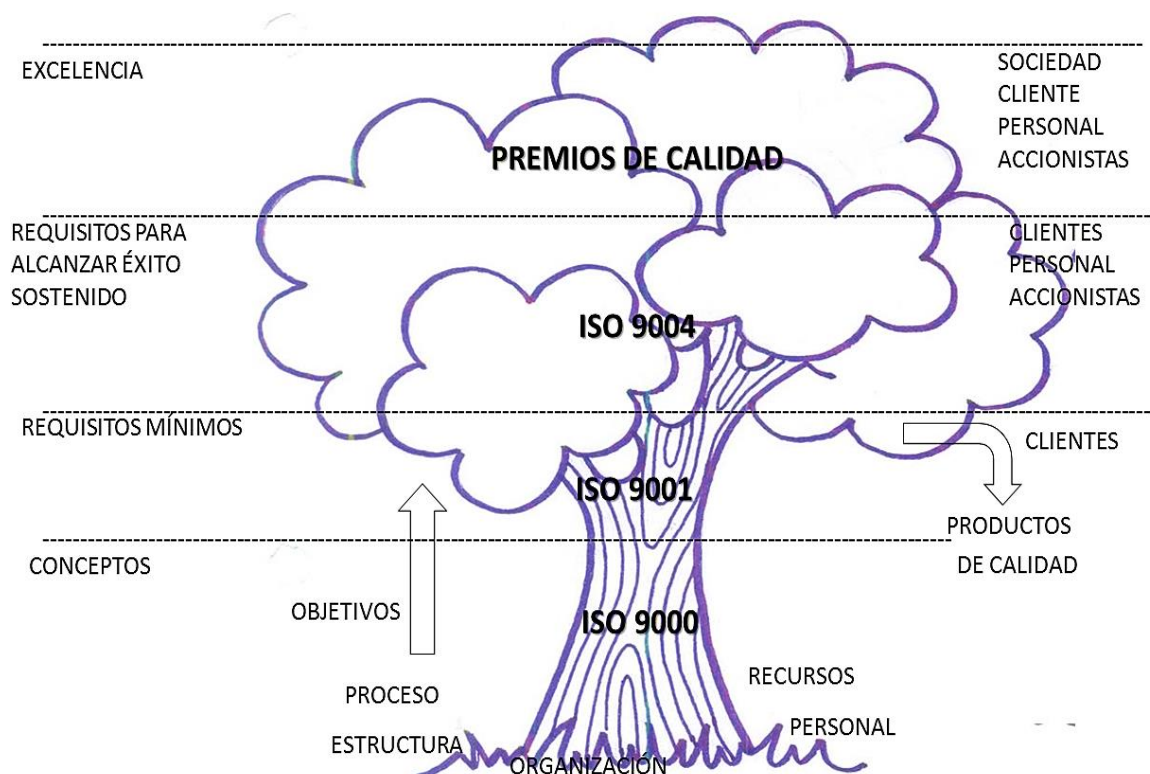


Fig. 30. Árbol de la calidad ISO
Fuente: Nava (2012).

5.2. Adecuación de los estándares de calidad ISO para su aplicación en las emisoras de radio

En este contexto medicinal, y dando un paso más, reflexionaremos sobre cómo es posible adaptar estas normas de evaluación de la calidad a las emisoras de Radio. Para la adaptación de la norma ISO 9001 a las características organizativas y funcionales de las emisoras de radio, Fernández-Roldán (2015) plantea que:

El punto de partida y retroalimentación han de ser las audiencias y grupos clave de interés; en el caso de los primeros, es necesario saber quiénes son, qué hacen, dónde están; para así determinar la segmentación por mercado objetivo primario, es decir, aquéllos a quienes específicamente se dirige la radio emisora; el mercado secundario, constituido por quienes también podrían escuchar la emisora aunque no está diseñada para atender a este tipo de audiencia; mercado potencial, son quienes podrían ser parte de los mercados anteriores..

Los grupos clave de interés son los concesionarios, aliados patrocinadores, Gobierno y comunidades universitarias; por lo que significa la construcción de una relación diplomática y de estrecha colaboración en pro de la radio emisora.

En atención a los requerimientos de estos clientes, al interior de la organización radiofónica procede la gestión en la que ya se reconoce un sistema de calidad, con indicadores o parámetros de desempeño que le permiten observar los resultados, así como las áreas de oportunidad, para tomar acciones en el sentido de corrección de deficiencias en el servicio y mejora de los mismos (pág. 239).

Esta autora, esquematiza tal proceso de adaptación en el siguiente gráfico:

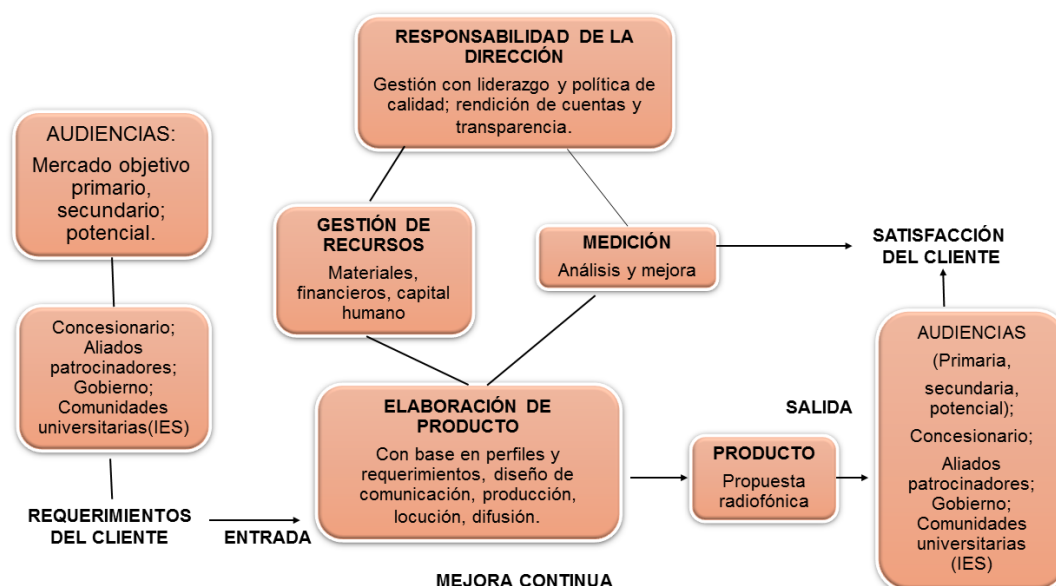


Fig. 31. Aplicación de la gestión de calidad de emisoras de radio con la norma ISO 9001.
Fuente: Fernández-Roldán (2015, pág. 240.)

Por otro lado, la adaptación de la norma ISO 9004 a las emisoras de radio convencionales, invita a valorar el grado de aplicación de un supuesto modelo de gestión integral:

En el mismo, el punto de partida son las necesidades, requerimientos y percepción de calidad de las audiencias, partes interesadas y grupos de interés, tales como: proveedores, sociedad, inversionistas, anunciantes, gobierno, instituciones educativas y de tipo social, entre otros.

La interacción y satisfacción de dichos grupos en colaboración con la emisora, ha de ser el resultado de todos los procesos planeados, implementados y evaluados, del medio de comunicación.

El entorno ha de jugar un papel interesante en el monitoreo e impacto de las acciones de la radio emisora, (Fernández-Roldán, (2015, pág. 241)

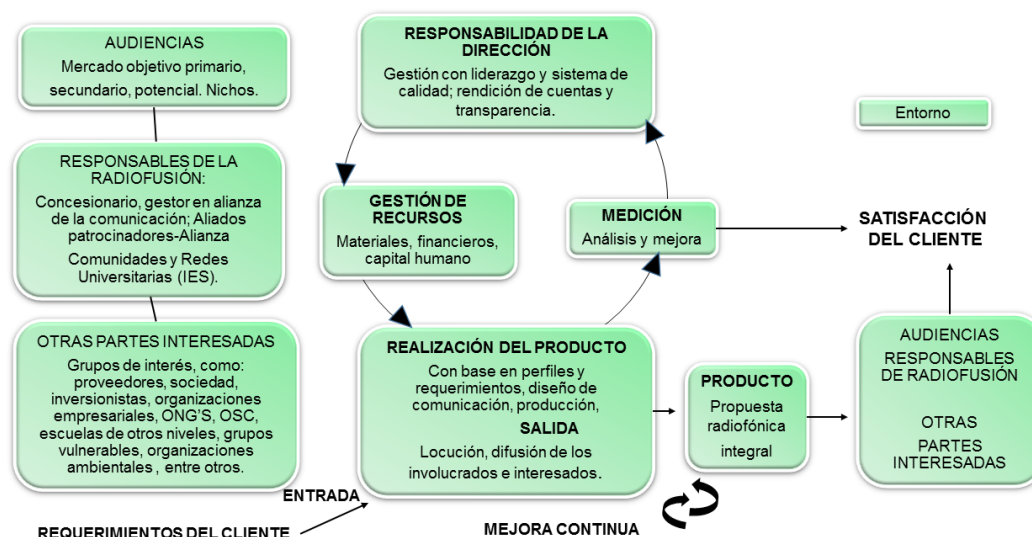


Fig. 32. Esquema de aplicación de la gestión de calidad de emisoras de radio con la norma ISO 9004.

Fuente: Fernández-Roldán (2015, pág. 240.)

Si bien la aplicación de las normas ISO es una práctica que continúa expandiéndose, son muchas las voces que plantean que la calidad medida finalmente en términos de satisfacción del cliente tal como como se conciben en estos estándares no abarca otras mediciones actualmente necesarias. Una de ellas es la incidencia del grado de bienestar de la organización en la consecución de parrillas de programación compuestas por programas realmente valiosos para la audiencia. Otra de ellas el diagnóstico del grado de toxicidad laboral en aquellas organizaciones cuya atmosfera laboral y de convivencia es inadecuada para conseguir el bienestar y la satisfacción de sus empleados.

En el próximo apartado presentaremos una propuesta original que gira en torno a estas cuestiones, combinando aspectos aprovechables de otros modelos más tradicionales de medición de la calidad.

5.3. Nuevas visiones y tendencias de la evaluación de la calidad aplicables a la radiofonía

Traemos a estas páginas la esencia de un modelo polivalente y altamente innovador de análisis de la calidad de las radioemisoras basado en el Compromiso Solidario (CSR). Creado por Fernández-Roldán (2015, pp. 572-574), tras realizar una profusa investigación teórica sobre doctrinas emergentes y recoger y sistematizar un banco de ideas valiosas procedentes de entrevistas a investigadores y profesionales de la radiodifusión mexicana.

Tomando sus propios escritos señalamos como este modelo considera tres dimensiones en su estructura. La primera recoge las 'claves sustanciales de la calidad'. Sus indicadores son básicos para determinar si la emisora persigue conseguir la calidad desde el enfoque de compromiso solidario en radiodifusión. Estos indicadores son agrupados por la autora en cuatro ámbitos conforme a la función y perfil de la emisora de radio:

- *Engagement* con ciudadanos y el entorno (CSR-CVC)
- *Bienestar* intersolidario (valores de dirección)
- *Innovación* radiofónica
- *Gestión* de valor compartido

Este primer nivel, considerado por Fernández-Roldán, como nuclear dentro de su modelo de calidad del CSR, requiere de una segunda dimensión desde la cual se establezca una dinámica de consideraciones con relación al requerimiento de comportamiento, actitudes e iniciativas, del personal de la radio, hacia el interior y exterior de la misma. Incide por ello en el diagnóstico del modo de actuar ético y solidario. Ello determina que sus 'programas o líneas de sean de acción permanente', en virtud de las demandas de la ciudadanía y de los grupos de interés detectadas, que estén en sintonía con las claves de la calidad que plantea el modelo.

La dimensión II, resulta pues transversal y permea todas las actividades de la radioemisora, a través de la componente ética del discurso radiofónico, de la conciencia de ciudadanía, del componente de compromiso de los actores de la radiodifusión, del componente referido a sinergias nacionales y del componente de cuidado ambiental.

El talento de la radioemisora en caso de esta segunda dimensión, puede dilucidar si incorpora los requerimientos como políticas, programas o los traduce a indicadores concretos de desempeño. Tales decisiones dependerán de la naturaleza jurídica, del tamaño de organización, de pertenencia a algún conglomerado mediático y de su experiencia en el mercado, entre otros factores.

La tercera y última dimensión del modelo, señala Fernández-Roldán, es 'complementaria, con orientaciones de contexto'. Incluye pautas de la radiodifusión y su ámbito, conforme sugerencias y señalamientos de teóricos, investigadores y expertos, en los cuatro ámbitos que conforman las claves de la calidad. De tal manera que fluyen como orientación o soporte al planteamiento de cómo conseguir ejercer en los indicadores determinados en la dimensión I. Todo lo anterior tiene para su autora, como objetivo central, co-crear una transformación sociocultural en el valor compartido, para coadyuvar a un pensamiento superior que lleve a la acción, desde una posición humanizante y humanizadora, en beneficio del individuo y de su comunidad.

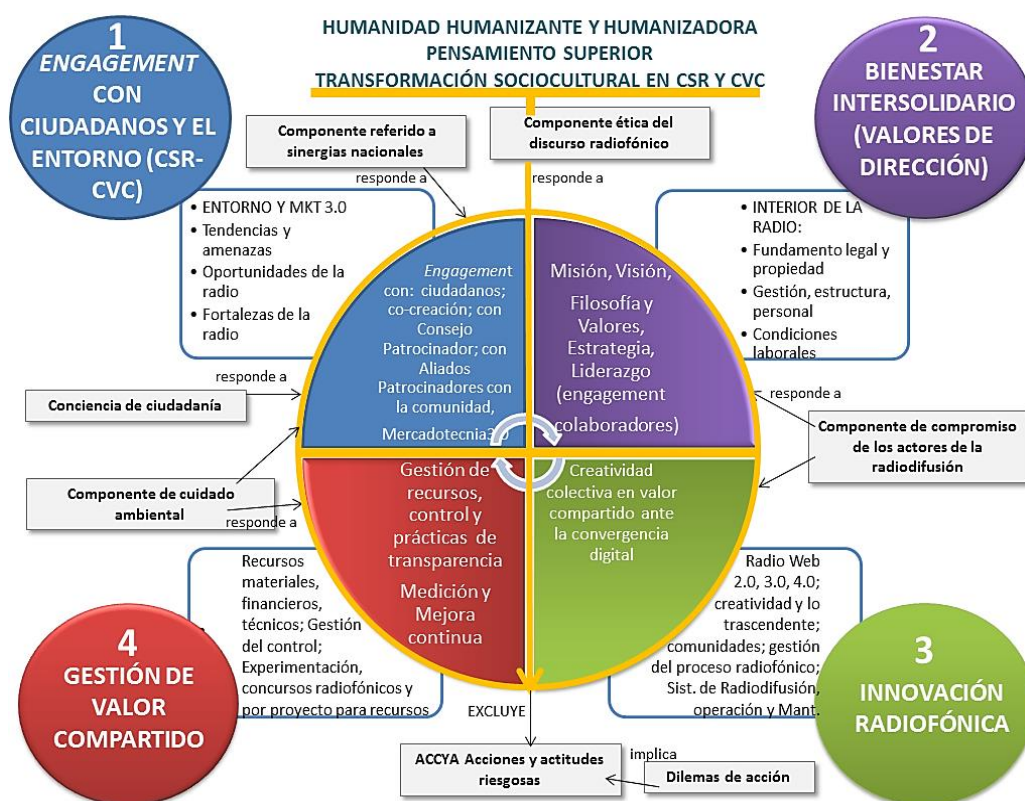


Fig. 33. Mapa general del modelo para el diagnóstico de la calidad de la radio, basado en el Compromiso Social en Radiodifusión (CSR)
 Está inspirado en filosofía Maslow (2005), Conley (2014), Kotler, Hermawan y Setiawan (2011), Porter y Kramer (2011), Ortega (2011) y García (2006).
 Fuente: Fernández-Roldán, 2015, p. 574.

5.4. Algunas notas sobre experiencias de evaluación de la calidad de la radio universitaria

Como señalábamos en páginas precedentes no hemos detectado en la literatura revisada sobre radios universitarias claras evidencias de que se realicen evaluaciones generales de la calidad de dichas emisoras. Nos asalta la curiosidad de intentar comprender como ni siquiera parecen aplicarse los ya clásicos estándares de medición de la calidad derivados de las normas ISO, que acabamos de analizar en páginas anteriores. Tal situación parece especialmente extraña cuando en muchas ocasiones ciertas radios universitarias se han transformado en auténticos laboratorios de pruebas. Experimentar la calidad como venimos señalando significa probar, practicar, innovar, descubrir nuevas formas de hacer radio, en muchas ocasiones distintas a la manera en la cual se produce la radio comercial. Como espacio de experimentación, las emisoras y los programas estudiantiles reúnen condiciones de laboratorio, en el cual las y los estudiantes pueden aprender a producir radio en forma profesional (Araya-Rivera, 2009 p. 39).

Pensamos que esta experimentación ha de estar vinculada a la consecución de la calidad técnica, de contenidos, ética y socialmente solidaria, tal como plantea el modelo CSR que acabamos de referenciar.

El nivel profesional de sus participantes ha de tener también para la radio universitaria las mismas exigencias que se demandan a las radios convencionales. Entre los protagonistas de la radio universitaria figuran estudiantes que están cursando alguna carrera (...). Sin embargo, esto no significa que las emisiones acepten menor calidad en ninguna de las funciones que intervienen en el proceso de radiodifusión: técnicas periodísticas, de locución o producción. El nivel de calidad profesional es exigible como factor imprescindible en las actividades de estas emisoras, (Dido, 2008).

También coincidimos con Gaboria (2014, pág. 55) en señalar que en la radio universitaria, la audiencia está directamente ligada a la calidad y al tipo de programación ofrecida.

Algunas de estas premisas y condicionantes se han venido tenido en cuenta en las iniciativas de formación de voluntariado de la emisora de radio de la Universidad de Huelva, en las que la retroalimentación o evaluación es parte de las políticas de la emisora, aunque de manera poco sistematizada. Se lleva a cabo entre el responsable del programa y la directora o jefe de programación sin

un parámetro estipulado, pero constante, si bien le otorgan mucha importancia (Vázquez, 2012, pág. 293).

Ha ocurrido algo parecido en la radio de la Universidad de Navarra, en la que la evaluación se produce en dos sentidos: para los voluntarios participantes en seminarios de formación hay una retroalimentación permanente vía verbal con el director o subdirectora: Hacemos el trabajo de entrenador, siempre con acompañamiento. En esta emisora se acredita o no el seminario de acuerdo al tiempo de presencia y no a los conocimientos adquiridos, aunque se abocan siempre al aprendizaje. La calificación solamente se otorga a los estudiantes de asignaturas que hacen prácticas en la radio y cuyos profesores o responsable de práctica en general son del propio personal de la radio (Vázquez, 2012, pág. 294).

Igualmente, en la emisora de la Universidad de Salamanca, la evaluación o retroalimentación se viene realizando también verbalmente pero no en todos los programas, ni cada vez que se emiten. La coordinación argumenta que tiene poco tiempo por lo que se confía y la intervención es posible solamente en casos necesarios, sobre todo en el inicio. “Se suelen oír bastante los programas, se suele ir adentro para ver todo el tema de guionización y sí, estamos aquí todo el día así que sí hay una revisión constante”, (Vázquez, 2012, pág. 295).

De manera muy especial, en la universidad de Colima en México por estar participando en el proceso de Gestión de la calidad en el servicio, su radio estuvo desarrollando estrategias para el registro y seguimiento de la capacitación de los alumnos. Se llegaron a diseñar documentos evaluatorios y registro de asesorías que la coordinación de capacitación controlaba con regularidad. Por ejemplo, los estudiantes que participaban haciendo programación musical se les hacía un seguimiento específico mes a mes: “registro de asistencias, horas y evaluaciones los primeros 15 días para ver si es el género que puede hacer. Si continúa, se revisa si las programaciones las ha hecho bien, si las ha mandado, como ha estado su actitud ante esas actividades que tiene que realizar y las evaluaciones finales a los seis meses” (Maldonado, 2009). Actualmente se ha buscado simplificar el proceso porque los asesores tienen varios estudiantes y el mismo salario limitado por lo que se buscó “sacar más resultados con menos papeleo y hojas” (Peña, 2009). Las evaluaciones se hacen orales, cada semana, y por escrito y en detalle solo al final del periodo de colaboración.

Finalizamos este capítulo desde una visión un tanto prospectiva, basada en el análisis de las tendencias existentes en las radios universitarias realizada en Colombia por Ballesteros (2012). Este autor, aporta un conjunto de indicadores que pensamos que pueden usarse para generar instrumentos y estrategias innovadoras de análisis de la calidad de la radio universitaria, que combinen de forma ecléctica aquellos aspectos de las normas ISO, adaptables a la caracterización propia de las radios universitarias, y aquellos otros procedentes del modelo SCR, un tanto rompedor y revolucionario, pero especialmente concomitante con las especificidades propias de estas emisoras institucionales.

En su taxonomía, comienza este autor señalando un conjunto de “mitos” que etiquetan a la radio universitaria, de los cuales podrían inferirse un primer conjunto de indicadores de calidad. Tales mitos son, que la radio universitaria:

- *No es escuchada.* Esto se dice porque es evaluada según estudios de audiencias de las radios comerciales. Sus audiencias son otras.
- *Por ser crítica y enseñar un consumo crítico de los medios es aburrida.*
- *Privilegia el contenido, sacrificando la forma.*
- Algunos de sus programas son *eternos monólogos* y son *para universitarios*.
- Asumen *poca exploración* en géneros y formatos.
- Trabaja sobre costumbres, *sin romper hacia la pluralidad*.
- Sus productos sonoros son tradicionalistas.
- Busca *producciones seguras*. Probadas.
- Teme a la *exploración*.
- Tiene cierta *dificultad por atraer oyentes*, cosa común en los medios públicos (pág.133).

Igualmente, Ballesteros señala interesantes fortalezas y ventajas de estas emisoras. Su atenta lectura, puede servir igualmente para elaborar otro segundo subconjunto de indicadores de calidad, derivados de afirmaciones de interés tales como que:

- Cuenta con la *confianza* de la ciudadanía gracias al tratamiento y calidad de contenidos.
- Trabaja sobre *el difusionismo* de la cultura.
- Es un medio que *enriquece el debate*.
- Propone *contenidos socialmente útiles*.
- Asume con *claridad su responsabilidad comunicativa*.
- Contribuye al *desarrollo, cohesión social, cultural y democrática*.
- Es abierta a la *diversidad étnica, social, política*.
- Fomenta la *formación de ciudadanía*.
- Ofrece espacios de formación desde la escucha a jóvenes, niños.
- Apoya *la creación intelectual y artística*.
- Favorece la *rentabilidad social y política de la ciudad* desde la que emite.
- Fortalece los *procesos pacíficos* locales
- Su rentabilidad está determinada por *beneficios sociales*.
- Son *herramientas necesarias* dentro de la sociedad, (pág.133)

Finalmente, subraya ciertos desafíos que deben superar las radios universitarias, que de forma similar a los casos anteriores, pensamos que pueden

orientar la confección de evidencias e indicadores de calidad de estas instituciones, entre los que destacan el:

- Mejorar el *Proyecto Político Comunicacional* de la Universidad.
- Definir con *claridad sus horizontes* en materia de programación.
- Capacitar al *personal* de la radio.
- Desarrollarse en *ambientes virtuales*.
- Identificar *con claridad sus públicos*, no necesariamente como consumidores.
- Abrirse a la *participación del ciudadano* hacia la programación y creación de la misma.
- Ser *más competitivas sin desnaturalizar sus valores y acentos propios*.
- *Evaluar*: Defensores del oyente.
- Fortalecer los espacios de *discusión, debate*.
- Experimentar sonoramente.
- Lograr *sostenibilidad* económica.
- Evitar que la inestabilidad política conduzca a la inestabilidad sonora.
- Ser modelo de referencia en el manejo de contenidos (pág.133 y 134).

La investigación aplicada que contiene esta tesis doctoral, tal como venimos anticipando en páginas precedentes, genera una estrategia de evaluación de la calidad de las creaciones radiofónicas realizadas por comunicadores voluntarios,

formados mediante en un campus virtual, con materiales hipermedia originales especializados.

Tales actores aprenderán a autoevaluar la calidad de sus producciones con la ayuda de diferentes pautas que vertebrarán un centenar largo de indicadores referidos a:

- La calidad de la locución realizada.
- La corrección de la selección musical que acompaña a la locución.
- La calidad en la confección del guión literario, técnico y emocional.
- La calidad resultante del proceso de montaje y producción de las creaciones radiofónicas.

Estas mismas pautas, convenientemente adaptadas, serán usadas por evaluadores expertos externos que igualmente, valorarán las producciones en idénticos indicadores, para determinar el grado de coincidencia entre las valoraciones de surgidas desde la autoevaluación y aquellas otras emitidas por los expertos externos.

Los instrumentos de evaluación que se construirán para aplicar esta estrategia de calidad, conformarán una batería que se validará en cada caso con cada población participante, generándose con ello, cuatro instrumentos que esperamos conseguir sean válidos y fiables. Esta batería de escalas y cuestionarios se pondrá a disposición de las radios universitarias que deseen aplicarlos, adaptarlos y enriquecerlos, fomentando con ello una naciente cultura de la evaluación, ahora escasamente existente en la “globosfera” “ciber-herziana” que, de forma reticular, vertebra a las actuales radios universitarias en asociaciones nacionales y regionales.

PARTE II

Investigación aplicada

Capítulo 8

Diseño de la investigación aplicada

1. Contexto institucional de la investigación

La presente investigación se realiza desde las dos radios universitarias anteriormente con dos poblaciones de estudiantes de las Universidades de Granada y Corporación Universitaria Lasallista, de Colombia, instituciones que auspician, tanto las emisoras Conexión Latinoamericana y Conexión Lasallista, como la Escuela Iberoamericana de Radio Dígita, cual programa de formación de comunicadores populares radiofónicos nacido desde esta tesis doctoral. .

La población universitaria de Granada estuvo integrada por dos grupos de alumnado que voluntariamente se adscribió a la Escuela,: uno perteneciente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas Especiales, y otro grupo compuesto por alumnado, igualmente voluntario, perteneciente al grado de Pedagogía. Ambos grupos aceptaron participar en la formación conducente a aprender a producir programas para la emisora universitaria Conexión Latinoamericana. Estas dos poblaciones serán destinatarias de la I y II edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital y constituirán los dos primeros casos de estudio de esta tesis doctoral.

En lo referido a la Corporación Universitaria Lasallista, la población implicada en la experiencia fue de un grupo de alumnado del programa de Comunicación y Periodismo quienes también aceptaron la invitación a participar en la formación para la producción de programas de radio para la emisora Conexión Lasallista. Este grupo será el beneficiario de la III edición de la Escuela Iberoamericana de Radio digital, y conformará el tercer y último caso objeto de análisis en esta tesis doctoral.

La formación que ofrecerá la Escuela Iberoamericana de Radio Digital (en adelante ESIRADI), se centrará en la consecución tanto de las finalidades de esta tesis como en el logro de los objetivos de un proyecto de investigación que la ha soportado, denominado: “Bases para el diseño de un modelo teórico-práctico de ciber-radio educativa”. Este proyecto fue aprobado y financiado en la convocatoria de mediana cuantía de la Corporación Universitaria Lasallista. Sus destinatarios han sido estudiantes y profesores de las universidades de Granada (España) y Lasallista (Colombia), como desarrollo del convenio general de colaboración existente entre ambas universidades.



Fig. 34. Secuencia de instituciones universitarias y emisoras que vertebran los tres casos que componen el diseño de investigación.

Fuente: elaboración propia

2. Diseñar la investigación

El diseño de la investigación constituye el plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación. En este se desglosan las estrategias básicas que el investigador adopta para generar información exacta e interpretable. Como propone Anguera (1992), el diseño de la investigación se refiere al plan o estrategias que vamos a seguir, y en el mismo se detallará la secuencia de decisiones acerca de cómo recoger, ordenar y analizar los datos en función de los objetivos del programa.

En este mismo sentido, De Miguel (1999) propone que el diseño de una investigación se refiere al procedimiento metodológico que vamos a desarrollar para lograr verificar los efectos obtenidos a través del desarrollo de un programa.

También Arnau (1998), piensa que el diseño de investigación un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de información o datos relevantes a los problemas planteados”.

De acuerdo con estas propuestas el diseño de investigación se caracterizará por dos aspectos fundamentales:

- En primer lugar, por los objetivos o propósitos a que obedece el plan de trabajo.
- En segundo lugar, por la clase de información o datos utilizados en la investigación.

Las propuestas de este autor nos inducen a concretar las metas y objetivos de la investigación dentro del marco del aseguramiento de la calidad.

3. Evaluar la calidad como sustancia básica

El diseño de una investigación pensada para evaluar la calidad de un programa combinado de formación obliga a adoptar decisiones que, respetando la idiosincrasia de cada contexto humano, social e institucional implicado, consiga cierta homogeneidad al dotarlo de un conjunto de semejanzas formales, estructurales y organizativas.

Pensamos con Stake (2006, p.47) que “el origen de la calidad está en la experiencia humana” (...) “hay calidad cuando las personas experimentan la calidad” (...) “los evaluadores y evaluadoras reconocemos que la calidad depende de quien la haya experimentado”.

Esta concepción está basada en la experiencia positiva de calidad que puede asociarse a satisfacción, bienestar o, perfección. En nuestro diseño evaluativo que expondremos en el capítulo siguiente, la percepción de la calidad adopta una doble sustancia derivada tanto del ejercicio de la autoevaluación de los propios creadores evaluación como en la evaluación externa de expertos. Ambos colectivos utilizarán como asideros para realizar las tareas valorativas ciertos *estándares* trazados por nosotros con el objetivo de determinar con cierta objetividad, tanto el grado de perfección conseguida en las creaciones radiofónicas, como el bienestar sentido en el trabajo formativo desarrollado en el campus virtual.

Reconocer estándares es una idea esencial en evaluación. Pero enunciar esos estándares, ya sea para la comparación entre grupos o para establecer un conjunto de escalas de referencia, es mucho más difícil que tener simplemente conciencia de ellos. Afortunadamente, tenemos una solución. Podemos utilizar los estándares implícitos que las personas tienen en su cabeza. Podemos medir y describir. Podemos exponer el rendimiento o la situación del evaluando ante individuos o ante paneles, ante otros agentes implicados no especializados o ante expertos, para que estos nos den sus calificaciones. Podemos interpretar y ratificar las puntuaciones y las valoraciones realizadas. De este modo, podemos

llegar a indicar, de un modo bastante digno, los méritos y las deficiencias del programa. Nos basamos en los estándares, pero, sobre todo, en aquellos que se han ido construyendo en la mente de las personas, a partir de toda la experiencia que aportan a la tarea evaluadora.

En efecto, en nuestro diseño prevemos fijar un conjunto de indicadores de evaluación tanto de los procesos formativos que estimule la ESIRADI, como de los frutos creativos de sus participantes (locuciones, selecciones musicales, guiones y producciones radiofónicas artesanales). Para generar estos estándares recurriremos a expertos que en sus publicaciones ya han esbozado algunos indicadores de calidad referidos a los campos que nos ocupan, así como a profesionales e investigadores que en nuestra práctica como líder y pedagoga radiofónica hemos conocido y aprendido de ellos. Estas fuentes de referencia nos permitirán construir una batería de instrumentos de autoevaluación y heteroevaluación válidos y fiables que nos ayuden a detectar los méritos y las deficiencias del programa formativo y de las creaciones radiofónicas generadas.

La alta importancia que damos a la autoevaluación por parte del alumnado (usuario de la ESIRADI) de los procesos formativos y de sus propias creaciones está apoyada por los modelos de calidad total aplicada a contextos educativos. Gaziel, Warnet y Cantón (2000, p.116) plantean un concepto de calidad dinámica cuyas características hemos adaptado a la ESIRADI resultando las siguientes reformulaciones:

- Los usuarios de la ESIRADI han de convertirse en una fuente valiosa de información.
- Los usuarios de la ESIRADI han de contribuir de forma activa a la materialización del programa de formación de comunicadores digitales.
- Los usuarios de la ESIRADI deben ser informados de los desafíos, valores y políticas de la Escuela.
- Los usuarios deben ser fuente de dinámicas de progreso y mejora de la ESIRADI
- Los usuarios han de poder poner en cuestión el sistema de referencia de la ESIRADI
- Los usuarios deben contribuir a la innovación dentro de la ESIRADI.
- Se ha de conseguir un modo de relación creativa con el

entorno formativo de la ESIRADI.

- La satisfacción de los usuarios ha de convertirse en bienestar mantenido durante los procesos formativo-creativos que se desarrollen en la ESIRADI.

Tabla 11. Indicadores de calidad dinámica y participativa en la ESIRD.

Fuente: Adaptación de las propuestas de Gaziel, Warnet y Cantón (2000).

4. Objetivos específicos de la investigación aplicada

Tal como señalamos en el capítulo primero, y venimos apuntando en este, el propósito de la investigación aplicada es construir una estrategia formativa de naturaleza curricular, capaz de vertebrar una propuesta polivalente para la capacitación de productores noveles de radio universitaria. Este programa formativo se experimentará en los dos contextos universitarios referidos, para determinar su calidad, detectando posibles insuficiencias y proponiendo mejoras.

Este diagnóstico de la calidad ha de realizarse desde la consecución de los siguientes objetivos:

4.1. Referidos a la calidad de la locución, la selección musical, la guionización y la producción, conseguida en los programas radiofónicos en relación a las competencias y habilidades promovidas por la ESIRADI

El ejercicio de la autoevaluación del alumnado y la valoración a realizar por expertos de las producciones radiofónicas surgidas desde los proyectos finales del programa formativo ha de permitir:

- Determinar la calidad de la locución realizada en los programas elaborados a la luz las competencias y habilidades promovidas por el programa formativo.
- Determinar la adecuación de la selección de los fragmentos musicales que componen la banda sonora de cada programa radiofónico, atendiendo a los indicadores de calidad promovidos por el programa formativo referidos a la relación existente entre la selección musical y las emociones previstas.

- Determinar la calidad de los guiones que han servido de guía para la creación de los programas radiofónicos en relación a las orientaciones ofrecidas por el programa formativo.
- Determinar la calidad conseguida en el proceso de grabación y edición de los programas radiofónicos en referencia a los cuidados técnicos promovidos por el programa de formación.

4.2. Referidos a la calidad de la formación semipresencial ofrecida por la Escuela Iberoamericana de Radio Digital:

El juicio crítico del alumnado ha de permitir valorar la calidad conseguida en los procesos de formación en función de:

- a) El grado de bienestar y satisfacción derivados de los desarrollos curriculares que se realicen.
- b) El grado de bienestar y satisfacción relacionados con la vertebración organizativa.
- c) El grado de bienestar y satisfacción de la componente comunicativa-interactiva.
- d) El grado de bienestar producido por el clima afectivo-emocional que pueda generarse.

5. Hipótesis

Igualmente se prevé verificar el grado de cumplimiento de las siguientes hipótesis:

- *Primera:* El desarrollo de la Escuela de Radio ha generado producciones de calidad verificada comparando los resultados provenientes de la autoevaluación realizada por los autores y de la evaluación externa realizada por expertos.

- *Segunda:* El instrumento de evaluación de la calidad de las componentes: curricular, organizativa, comunicativa, tecnológica y afectivo emocional adaptado, es fiable.
- *Tercera:* Los cuatro instrumentos que componen la batería de evaluación de la calidad de las producciones radiofónicas surgidas de la Escuela Radiofónica son válidos y fiables.
- *Cuarta:* El grado de “bienestar” producido por los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela Radiofónica ha sido alto.

6. Recursos

Los primeros recursos que las universidades ponen a disposición de esta investigación son las dos emisoras universitarias y sus equipos de trabajo:



Fig. 35. Logo de las dos emisoras universitarias que participaron en la experiencia

Conexión Lasallista es la emisora universitaria eminentemente digital de titularidad de la *Corporación Universitaria Lasallista* (Colombia), que gestiona el programa de Comunicación y Periodismo. Su programación puede seguirse a través de su página web: www.conexionlasallista.com o de la aplicación para dispositivos móviles “tunein radio”.

La emisora experimental web denominada Conexión Latinamericana, es una emisora artesanal de naturaleza educativa y participativa, promovida por el Grupo de Investigación: Tecnología Educativa e Investigación Social “TEIS” de la Universidad de Granada (España) emisora digital gestionada por voluntariado educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada emite “en pruebas” desde mediados de 2015 y puede escucharse a través de la aplicación para dispositivos móviles “tunein radio”.

En el ámbito de las competencias reseñadas anteriormente, han de determinarse, tanto los contenidos curriculares del programa formativo, como las estrategias e instrumentos de evaluación que se diseñen, desarrollen, apliquen y

validen durante el desarrollo de dicho programa en los dos ámbitos universitarios elegidos, la provisión de los siguientes medios y recursos:

- b) Un conjunto de unidades didácticas en formato HTML, que siguiendo las especificidades del formato SCORM puedan desplegarse en una diversidad de campus virtuales.
- c) Un campus virtual experimental en el que desarrollar la experiencia. La Corporación Universitaria Lasallista cedió para tal efecto su campus Moodle denominado: Lasallista virtual. www.lasallistavirtual.edu.co/moodle
- d) Una batería de instrumentos de evaluación de creación propia para el desarrollo de la autoevaluación de las producciones y la evaluación de esta por expertos externos.
- e) La adaptación de un instrumento de evaluación existente para valorar las unidades didácticas a aplicar y los procesos derivados del análisis de la tutoría, accesibilidad y usabilidad dentro del campus, sistemas de comunicación e interacción sincrónica y asincrónica.
- f) El planeamiento de sesiones presenciales de orientación de los grupos de aprendizaje, complementarias al trabajo que se desarrolle en el campus virtual.

7. Perseguir la semejanza en las tres ediciones de la ESIRADI

Bajo el denominador común de la búsqueda de la calidad, se diseñó una arquitectura que permitiese que las tres ediciones (casos) de la ESIRADI fuesen muy semejantes para poder compararlas entre sí y fortalecer los resultados de investigación para inferir posibles propuestas de mejora.

El gráfico adjunto muestra las áreas curriculares y organizativas de las que fluirán los *regueros* de similitud en los tres casos previstos. Tales áreas hacen referencia a la modalidad tecnológico-didáctica elegida (blended learning), a la univocidad del enfoque comunicacional de las producciones (género informativo), al ejercicio de la autoevaluación y evaluación externa por expertos (con instrumentos válidos y fiables), y a los estudios correlacionales realizados,

contempladas todas ellas como actividades con el mismo valor, importancia y trascendencia en la diagnosis de la calidad.

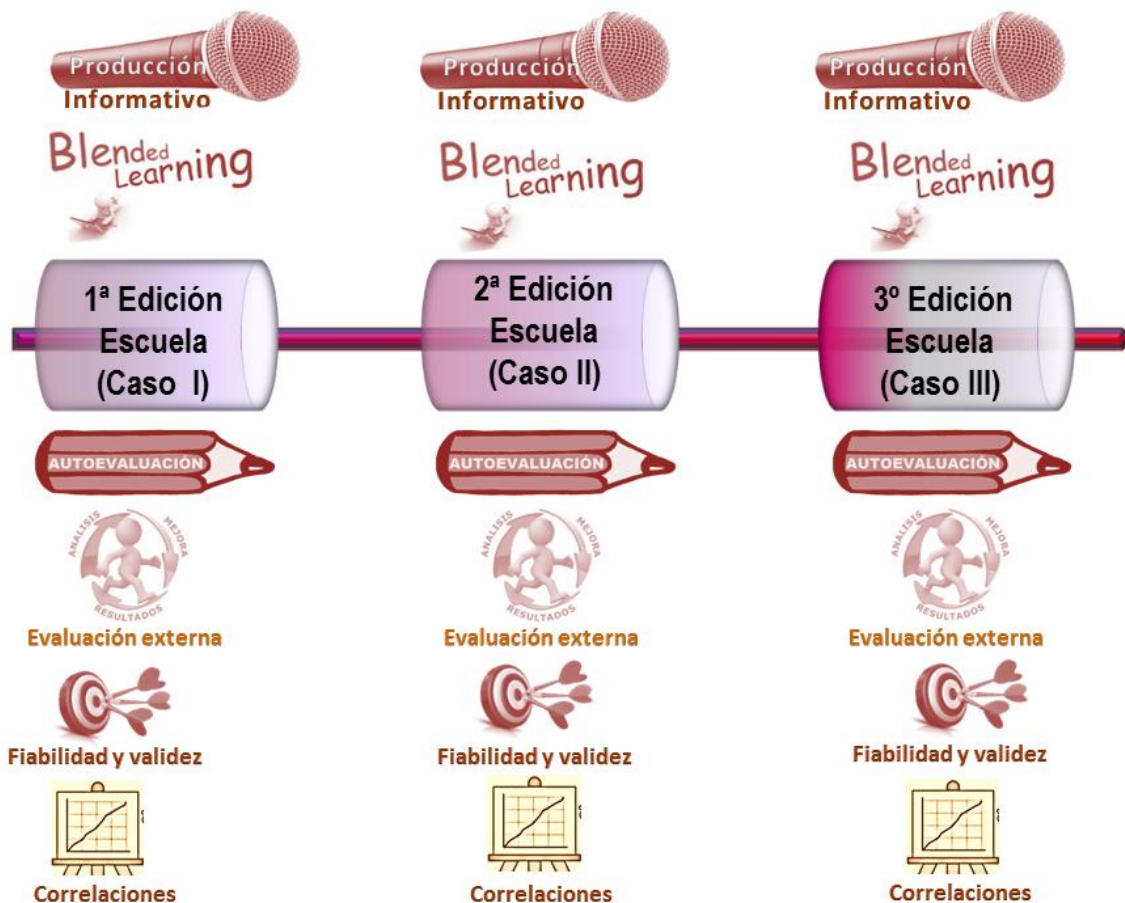


Fig. 36. Líneas que aglutinan las semejanzas curriculares y organizativas previstas en los tres casos que conforman la investigación.
Fuente: elaboración propia

En el capítulo siguiente se analizan los procesos de diseño, creación y validación de los materiales didácticos en línea previstos para la ESIRADI y de los instrumentos que componen la batería de diagnóstico a utilizar.

En el grafico siguiente se muestran tales instrumentos y el uso simétrico previsto de ellos en los tres casos objeto de estudio:

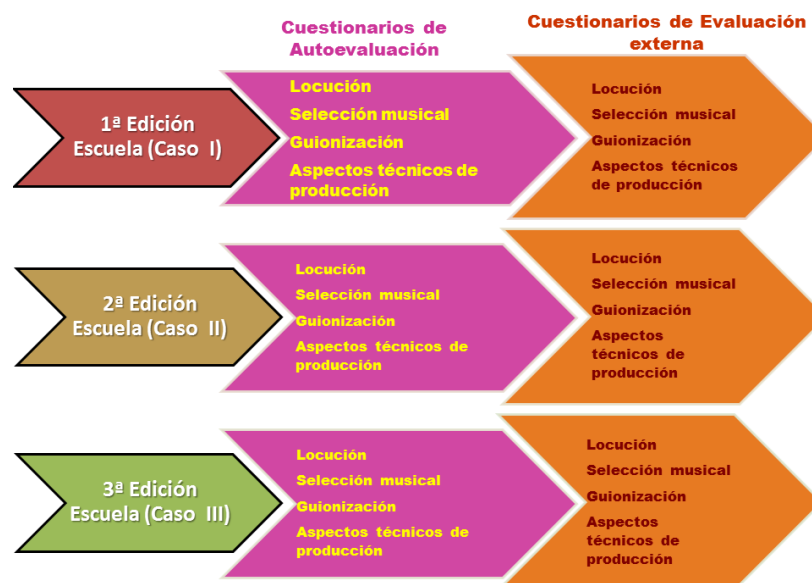


Fig. 37. __. Semejanzas de diseño y uso de la batería de instrumentos de evaluación en los tres casos que conforman la investigación.
Fuente: elaboración propia

8. Dos únicas especificidades en los casos

La complejidad del diseño concatenado de los casos y su proximidad en el tiempo de desarrollo ha obligado a tomar ciertas decisiones organizativas y tecnológico didácticas singulares, lo que confiere al diseño dos únicas especificidades justificadas.

8.1. Validación de la batería de evaluación por criterio de jueces

Una de las tareas que hubo de completarse durante el primer mes de desarrollo de la primera edición de la ESIRADI (caso I) fue la validación de la batería de cuestionarios de autoevaluación, por jueces de España, México y Colombia, la tabulación de sus calificaciones y sugerencias de mejora y la discusión y toma de decisiones sobre la oportunidad de modificar y/o suprimir ciertos ítems. No obstante las dificultades del proceso por su naturaleza internacional, estas fueron superándose con cierta agilidad y las versiones de los cuestionarios estuvieron disponibles a tiempo, justo unas semanas antes de realizarse su cumplimentación en línea por el alumnado participante en la primera edición de la ESIRADI.

Tras ello, se ajustaron los protocolos de los cuestionarios diseñados para la evaluación de las producciones por los expertos externos, quedando disponibles sus versiones finales para la fecha prevista de finalización de esta primera edición.

8.2. Evaluación de la calidad y satisfacción del programa de formación de la ESIRADI

El no sobrecargar al alumnado de la primera edición con nuevos cuestionarios de evaluación aconsejo que fuese el alumnado de la segunda edición de la ESIRADI (segundo caso,) quien realizara la cumplimentación del extenso cuestionario (más de cien ítem) que permitiría evaluar la calidad del programa formativo. Este cuestionario ya validado en otras investigaciones al que se realizaron pequeños ajustes, está compuesto por más de cien ítems valora la satisfacción de los usuarios sobre aspectos tales como las unidades didácticas cursadas, la tutoría en línea recibida, el funcionamiento del campus virtual y la determinación del grado de bienestar conseguido, entre otros ámbitos.

El análisis de los datos recogidos con este cuestionario permitió al equipo de dirección de la ESIRADI conocer los logros y deficiencias declaradas por el alumnado y tenerlas en cuenta en para mejorar aún más la calidad en futuras ediciones.

El grafico siguiente muestra estas dos únicas especificidades que afectan muy levemente a la alta simetría conseguida en el diseño y desarrollo de los tres casos objeto de investigación.

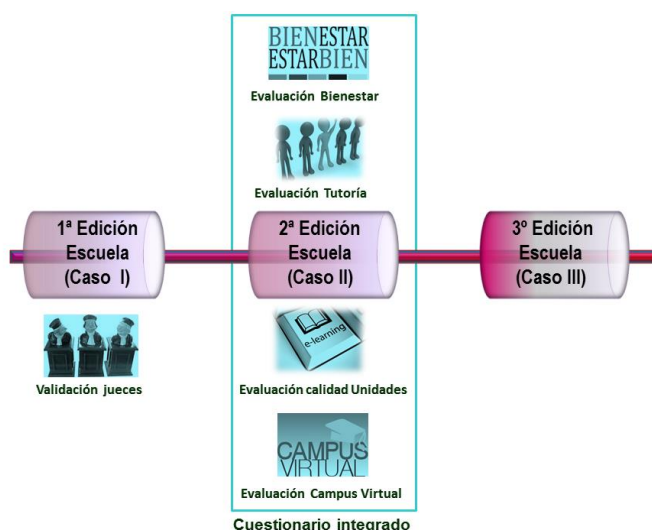


Fig. 38. Especificidades surgidas en el diseño y desarrollo del programa
Fuente: elaboración propia

9. Limitaciones de la Investigación

El intervalo de tiempo marcado para la realización de las tesis doctorales en la normativa vigente ha sido determinante de algunas acotaciones que necesariamente ha habido que realizar para poder cumplir los plazos fijados.

La primera de ellas ha sido el hecho de basar la apreciación de la calidad solamente en datos cuantitativos, si bien existen registros cualitativos en los foros promovidos el campus virtual cuyo contenido no ha podido ser analizado, quedando reflejado en la prospectiva investigadora tal circunstancia, para realizar los pertinentes estudios una vez finalizada la tesis.

En este sentido tampoco se han podido analizar documentos complementarios a los guiones que el alumnado ha entregado tales como las ficha didácticas realizadas para orientar el uso educativo de los programas de radio y el inventario de recursos documentales anexo a cada uno de ellos.

La segunda deriva del escaso espacio de tiempo que ha mediado en el desarrollo concatenado de los tres casos, igualmente mediatizado por los plazos de entrega. Ello ha dificultado poder analizar con mayor detenimiento las propuestas de mejora realizadas por el alumnado referidas a las unidades didácticas cursadas y a realizar los cambios y mejoras que hubieran sido deseables.

10. Fundamentación epistemológica de las decisiones de investigación

En las próximas páginas sistematizaremos opiniones de autores relevantes que sustentarán las decisiones de investigación a tomar en el diseño y desarrollo de la investigación aplicada de esta Tesis Doctoral.

10.1. El estudio de caso como metodología para el análisis y evaluación de la ESIRADI

El desarrollo de la Escuela iberoamericana de radio digital en los tres casos se han analizado mediante la metodología del estudio de caso, cual estrategia valiosa de investigación que permite obtener una visión comparada, dentro de las especificidades de cada contexto, del fenómeno de la Educación Radiofónica Popular.

La mayor fortaleza de esta estrategia investigativa radica en que se han medido y registrado las conductas de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, (Yin, 1989).

Por ello concebimos con Eisenhardt (1989) nuestros estudios de caso como estrategias de investigación dirigidas a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (...) combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría, (en nuestro ámbito los fundamentos de la comunicación radiofónica popular de naturaleza comunitaria en la radio por Internet).

10.1.1. Oportunidad de la elección de la metodología de estudio de caso

Por ello coincidimos con Yin (1989) en considerar el método de estudio de caso apropiado para realizar investigaciones empíricas sobre temas novedosos como el que nos ocupa, teniendo tal investigación los siguientes rasgos distintivos (p. 23):

- *Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.* En nuestra realidad las ediciones de escuelas de radio desarrolladas en Medellín y Caldas (Colombia) y Granada (España) se enmarcan en contextos de intervención educativo popular (caso de la emisora Zona Radio, de la Corporación Educativa y Cultural Simón Bolívar), y universitarios en las escuelas desarrolladas en la Corporación Universitaria Lasallista y en la Universidad de Granada).
- *Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.* En efecto, en todos los casos las emisoras han nacido vinculadas a tradiciones educomunicativas, (muy arraigadas en el caso de Zona Radio) y claramente innovadoras y experimentales en los casos de Conexión Lasallista y Conexión Latinoamericana)
- *Se utilizan múltiples fuentes de datos.* La descripción de los cuatro casos objeto de nuestra investigación se ha realizado obteniendo datos cuantitativos procedentes de diversos cuestionarios de evaluación y cualitativos provenientes de fuentes tales como autobiografías, análisis de documentos y grupos focales, entre otros.
- *Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.* La elección de nuestro primer caso de escuela radiofónica popular surge con el nacimiento

en 2011 de Zona Radio, emisora y escuela que sirvieron como laboratorio de pruebas para la puesta en marcha posterior de las emisoras en línea Conexión Lasallista y Conexión Latinoamericana, plataformas de comunicación radiofónica en las que se vertebraron los tres casos restantes, tras un tiempo intermedio de evaluación, estudio y consolidación de la iniciativa educomunicativa que nos ocupa.

Igualmente apoyamos nuestra decisión metodológica en las enseñanzas Chetty (1996) quien subraya que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa ya que:

- *Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren* (preguntas claves en nuestras escuelas de formación de productores de radio popular educativa y universitaria).
- *Permite estudiar un tema determinado.* En nuestro contexto las escuelas de formación de creadores de programas de radio son un tema prácticamente inexplorado en la investigación de la comunicación social y de la educomunicación, lo que subraya su oportunidad y pertinencia de esta tesis doctoral.
- *Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.* La escasa literatura existente se circunscribe esencialmente a sencillos manuales para productores radiofónicos noveles que no contemplan las casuísticas y especificidades propias de la radio en línea y de las nuevas formas de interacción con los oyentes desde la web 2.0 (redes sociales y web interactivas de las emisoras). Por ello se pretende re-contextualizar las teorías clásicas que fundamentan la creación de programas radiofónicos y la interacción con las audiencias a las características de radio 2.0 y 3.0.
- *Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.* Las escuelas de radio diseñadas y experimentadas son evaluadas por todos los actores intervinientes (creadores, directivos y audiencias atendiendo con ello a tal multiplicidad de perspectivas y variables tales como calidad en la producción, funciones sociales solidarias, vacación educativa, etc.)
- *Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales*

sobre los temas que emergen. La evolución de los materiales formativos y de las metodologías tecnológico-didácticas desde lo presencial a la educación a distancia en entornos virtuales es una señal clara de evolución generada por procesos participativos de las comunidades radio-educativas destinatarias.

- *Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.* El continuado proceso llevado a cabo de perfeccionamiento y validación de los instrumentos y estrategias de evaluación creados, ha permitido profundizar en la descripción científica del fenómeno escolar radiofónico, cuya fiabilidad y validez han sido especialmente cuidadas en las tres ediciones finales, que sucedieron a la primera, de naturaleza claramente exploratoria por ser el piloto.

10.1.2. La elección contextual del número de casos a estudiar

Precisamente esta relación temporal confiere a esta investigación un carácter longitudinal y evolutivo, usando la investigación acción como estrategias de innovación y progreso de los diseños y desarrollos generados en las diversas etapas. La elección de cuatro casos es por ello una consecuencia de los contextos y circunstancias personales, técnicas e institucionales en los han nacido y se han desarrollado y de los límites temporales fijados para esta investigación, tanto por los plazos de entrega de la tesis doctoral como por la fecha de finalización del proyecto mediana cuantía que la ha legitimado institucionalmente.

Las opiniones de Eisenhardt (1991, 620) referidas a que el número apropiado de casos depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales, fueron decisivas para determinar la estructura de esta investigación aplicada.

Pensamos con esta autora, los casos múltiples son una herramienta poderosa para crear teoría porque permiten la replicación y la extensión entre casos individuales. En este sentido, las posibilidades reales de una futura replicación radican en el hecho de que los casos individuales puedan ser usados para corroborar las proposiciones específicas, y la extensión consista en el uso de múltiples casos para desarrollar la teoría elaborada. Para que ello se realice de manera rigurosa, es importante cuidar las acciones de medición de los constructos (factores) explorados, cuyas conclusiones sirven de base a la generación de teoría y práctica producida.

De ahí la gran importancia que en el estudio de caso tiene protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos que se van a ejecutar, y que el protocolo de estudio de caso se convierta en el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y las reglas generales y específicas que se deben seguir, lo cual redundará en el aumento de la calidad de la investigación (Sarabia, 1999, 235).

10.1.3. Sistemática metodológica: fiabilidad-validez y fuentes documentales del estudio de casos

Yin (1989, 29-36) propone una manera de pensamiento de diseño de la investigación refiriéndose a cinco componentes especialmente importantes:

- Las preguntas de investigación.
- Las proposiciones teóricas.
- La (s) unidad (es) de análisis.
- La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
- Los criterios para la interpretación de los datos.

Las preguntas de investigación y las proposiciones teóricas servirán de referencia o punto de partida para la recolección de los datos desde los distintos niveles de análisis del caso(s), y para el análisis posterior de los mismos. Pues tanto las preguntas de investigación como las proposiciones teóricas contienen los constructos (conceptos, dimensiones, factores o variables) de los cuales es necesario obtener información.

Martínez (2006, 179) propone que en el estudio de caso se ha de “presentar la forma como se recolectará la información relacionada con los constructos; es decir, explicitar tanto las diversas fuentes de las cuales se obtendrá como los instrumentos que han de utilizarse para la recolección de la misma, y posteriormente derivar la vinculación lógica de los datos obtenidos a dichas proposiciones. Finalmente se presentarán los resultados de la investigación a través de una serie de conclusiones que conducirían al fortalecimiento de las teorías o de los enfoques insertos en el marco teórico de la investigación”.

Para esta autora, es útil resaltar la diferencia existente entre las proposiciones teóricas (construidas en un estudio de caso) y las hipótesis de estudio (formuladas en los estudios cuantitativos). Piensa que, las proposiciones teóricas han de ser construidas a partir de constructos o

factores generales (que contienen una serie de variables o dimensiones), mientras que las hipótesis de estudio se han de formular para cada una de las variables o dimensiones que forman parte de un constructo o factor (p.180).

El estudio de caso requiere protocolizar las tareas, instrumentos y procedimientos que se van a ejecutar, y el protocolo de estudio de caso se convierte en el documento en el que se materializa el diseño de la investigación y las reglas generales y específicas que se deben seguir, lo cual redundará en el aumento de la calidad de la investigación (Sarabia, 1999, 235).

Yin (1989) propone la confección del “*protocolo de estudio de caso*” como principal instrumento para asegurar la objetividad del mismo, tanto en función de su fiabilidad como de su validez. Por lo tanto, éste constituye la guía de los procedimientos que deben realizarse durante la fase de obtención de la evidencia y contiene los siguientes elementos:

- Semblanza del estudio de caso.
- Preguntas del estudio de caso.
- Procedimientos a ser realizados.
- Guía del reporte del estudio de caso.

Piensa Martínez (2006, 181) que la *semblanza* de un estudio de caso es útil para integrar y entrenar a los miembros del equipo de investigación y contar con un referente que se pueda presentar a quien desee conocer el proyecto; es decir, su propósito y financiamiento, así como las personas involucradas en la conducción y soporte de la investigación. Por tanto, debe contener los siguientes elementos:

- Los antecedentes del proyecto.
- Los principales tópicos por investigar.
- Las proposiciones teóricas por confirmar.
- La literatura relevante.

Para esta autora las *preguntas que deben ser respondidas por el estudio de caso*:

a) No están destinadas al informante sino al investigador.

- b) Están destinadas a garantizar que se obtenga la evidencia que se requiere.
- c) Para contrastar las proposiciones teóricas del estudio.
- d) Pueden y deben ser contestadas con información obtenida de diversas fuentes, verificadas mediante el uso de la triangulación de la evidencia.

Igualmente Martínez puntualiza los procedimientos que se deben realizar antes de iniciar la fase de obtención empírica de datos, a saber:

Definir los mecanismos para obtener acceso a las organizaciones e informantes clave.

- Establecer suficientes instrumentos para responder a situaciones imprevisibles que puedan presentarse en el campo.
- Contar con un esquema y un cronograma de las actividades que deben ser realizadas durante la obtención de evidencia.
- Preparar al equipo para responder a situaciones no previstas.

Esta investigadora advierte de la necesidad de tomar en consideración los siguientes riesgos:

- Existe la posibilidad de confusión al obtener evidencia similar en diversas
- fuentes, mediante el uso de diversas técnicas.
- Se pueden desaprovechar oportunidades inesperadas si no se tiene la capacidad de respuesta y suficiente flexibilidad.

Existe el riesgo de que el investigador se pierda ante las múltiples opciones que se presentan en la fase de trabajo de campo de la investigación y no obtenga la información relevante para los objetivos específicos de su estudio (p.182).

Eisenhardt (1989, 45) sugiere entre cuatro y diez casos, y afirma que *“mientras no existe un número ideal de casos, con un rango entre cuatro y diez casos se trabaja bien. Con menos de cuatro casos, es difícil generar teoría con mucha complejidad, y es empíricamente es probablemente inconveniente”*.

En lo referido al establecimiento de las pertinentes unidades de análisis, Yin (1989, 28) propone una tipología que establece cuatro tipos básicos, dependiendo del número de casos y de los diferentes niveles de análisis. Así, se identifica:

- a) El caso único o unidad de análisis.
- b) El caso único con unidad principal y una o más subunidades.
- c) Los casos múltiples con unidad principal de análisis, y
- d) Los casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la principal.

El mismo Yin (1989, 29) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.

En el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996).

Shaw (1999, 64) indica que *“la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador”*.

Martínez (2006, 191) propone este conjunto de recomendaciones valiosas relacionadas con el análisis inductivo de datos cualitativos:

- Recolección de la información (trabajo de campo).
- Estructuración y organización de los datos.
- Codificación de los datos (comparación de los datos con la literatura).
- Conceptualización y explicación del problema.
- Socialización y ajuste de los resultados (*feedback*).

- Elaboración de la tesis.

Para Yin (1989), la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “*generalización estadística*” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “*generalización analítica*” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (“*replicación literal*”) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (“*replicación teórica*”).

La cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización, en la investigación de naturaleza cualitativa (Maxwell, 1998).

La credibilidad de las conclusiones obtenidas en los estudios de casos se basa, en última instancia, en la calidad misma de la investigación desarrollada. De aquí la importancia de diseñar el estudio de caso de una forma apropiada e introducir una serie de tácticas a lo largo del proceso en que éste se desarrolla. Éstas estarían directamente relacionadas con los principales contrastes que determinan la calidad de la investigación empírica en las ciencias sociales.

10.2. La investigación evaluativa como marco metodológico de nuestra investigación

Tal como venimos señalando, nuestra investigación es de naturaleza evaluativa, ya que tiene como finalidad última la valoración crítica de un programa para la adquisición de competencias referidas a la creación de programas radiofónico, teniendo en cuenta:

- a) El contexto: objetivos, problemas y dificultades.
- b) El input (estímulos): medios, actividades, estrategias, recursos.

- c) El proceso: evaluación formativa.
- d) Los productos: evaluación sumativa.

Como exponen Latorre y otros (2003, p. 239) la investigación orientada a la práctica educativa es la que se diseña y realiza con el propósito de proporcionar información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de una determinada política o estimando los efectos de la política existente y que, por tanto, a diferencia de las metodologías empírico-analítica/cuantitativa y constructivista/cualitativa, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativa no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o comprender la realidad educativa, como aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa.

El concepto de investigación evaluativa es muy amplio y su definición depende de las concepciones previas de evaluación y de programa (De la Orden, 1985; Cordray y Lipsey, 1987; Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En cuanto al término evaluación, si nos fijamos en sus raíces etimológicas, observamos que es un derivado del latín “valere” (valorar), que implica la acción de justipreciar, tasar, valorar, o atribuir cierto valor a una cosa. Aunque, como nos explica Fernández-Ballesteros (1996), en un plano técnico, la disciplina que nos ocupa emerge en países anglosajones bajo la rúbrica inglesa de “evaluation” y no bajo la rúbrica de su sinónimo “assassment”, ya que mientras “assessment” suele utilizarse referido a personas, “evaluation” suele estar en mayor medida referido a objetos.

La misma autora, nos explica por qué se utiliza el término evaluación mejor que valoración. En un trabajo de 1985, trató de establecer empíricamente los elementos valorativos emocionales de ambos pares de vocablos entre sujetos españoles, encontrando que “evaluar/evaluación” provocan respuestas más positivas que “valorar/valoración”.

Una amplia mayoría de autores recogen la definición de evaluación como: *“la reflexión valorativa y sistemática acerca del desarrollo y el resultado de las acciones emprendidas. Por su propia naturaleza constituye un momento insoslayable de la actividad educativa”*.

Gil-Bermejo (1999, p.163) explica que, actualmente, la evaluación se ha convertido en un instrumento fundamental para la conducción de los sistemas de educación y de la propia práctica docente. El uso del término conducción, cada vez más frecuente en el ámbito de la educación, implica la necesidad de establecer mecanismos de orientación que permitan conocer el terreno por el que transita y que ayuden a decidir la dirección a seguir con la mayor seguridad posible. Y esa es precisamente la función que la evaluación debe desempeñar. Para este autor, *"La evaluación constituye decisivamente a la mejora de la enseñanza, pues permite un conocimiento más riguroso y objetivo de la realidad educativa y, en consecuencia, facilita que la toma de decisiones se fundamenten sobre bases sólidas"* (p.163).

Levine (1975) enfatiza que evaluación es el examen de los efectos, resultados u outputs de un programa.

Otro autor importante en esta disciplina es Pérez- Juste (1996), que plantea que en líneas generales, la evaluación, en cuanto herramienta que es al servicio de las realidades a que se aplica, se convierte fundamentalmente en una metodología.

Tras definir el término evaluación, a continuación analizaremos distintas definiciones de "programa", destacando a los siguientes autores:

Fink (1993), señala que un programa o intervención puede ser considerado como "los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos pre planificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica.

Arnal y Del Ricón(1992), exponen que los programas son cursos de acción de carácter sistemático que se inician con la intención de alcanzar determinados objetivos.

Pérez-Juste (1994), habla de programa como un *pan sistemático de actuación al servicio de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva pedagógica (mejora de las personas a las que se destina).*

Según Fernández-Ballesteros (1992, p, 477), un programa es *"un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas"*.

Todos estos autores coinciden en el hecho de concebir el programa como una acción o conjunto de acciones sistematizadas, planificadas y diseñadas con el propósito o intención de alcanzar unos objetivos o resolver un determinado problema.

10.3 La evaluación de programas como decisión explícita de investigación

Es en el ámbito educativo, cuando surge la evaluación de programas orientada a determinar la eficacia de las organizaciones y programas educativos.

Este auge que tomó dicha disciplina fue debida a la creciente necesidad de constatar la eficacia relativa de los múltiples programas educativos y otras alternativas innovadoras en cuya planificación y aplicación se invierten considerables sumas de dinero, numerosos planes de investigación y renovados esfuerzos en torno a la formación del profesorado. La historia de la *investigación evaluativa* va unida a la de la misma *evaluación de programas* y al surgimiento de los debates paradigmáticos y metodológicos (Martínez-Mediano, 1997, p. 36). A continuación se ofrecen algunas definiciones de *evaluación de programas*.

La evaluación de programas, como nos dice Nevo (1997, p.121), se desarrolló en educación a mediados de los sesenta, lejos de los centros escolares. Toda la atención de la evaluación de programas estaba centrada en proyectos y programas nacionales y regionales, a los que se les concedía una cantidad considerable de recursos, cuando los contribuyentes querían saber si daban frutos sus inversiones en educación. No fue hasta años después cuando el concepto de evaluación de programas llegó a los centros escolares para evaluar programas y proyectos, uniéndose así a las actividades más tradicionales de evaluación del alumnado y del profesorado.

Podemos hablar pues de la evaluación de programas como un proceso sistemático y riguroso de recogida y análisis de información válida para tomar decisiones sobre ese programa según determinados criterios.

La evaluación de programas supone un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos así como un conjunto de habilidades aplicadas. Incluso podríamos decir que en evaluación de programas, teoría, metodología y recursos prácticos

(o habilidades) forman un conjunto difícilmente divisible (Fernández-Ballesteros, 1996).

Según Scriven (1967) la evaluación de programas supone la estimación del mérito de un objeto.

Tyler (1950) señala que la evaluación de programas es el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado.

Cronbach (1982) define evaluación de programas como la provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención.

Rutman (1984) expone que la evaluación de programas supone el uso del método científico en la medida de la implementación y de los resultados de políticas y programas.

Arnal (1992) habla del proceso para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo. Esta decisión dependerá del grado de adecuación a un elemento referencial o criterio.

Por su parte, Pérez-Juste (1996) propone que la evaluación de programas es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso.

Una vez definidos los términos “evaluación” y “programa”, pasaremos a analizar la “investigación evaluativa” como disciplina que ha tomado una gran importancia desde la década de los 60 en (Latorre y otros, 2003, p. 241).

La investigación evaluativa se orienta a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas.

Ruthman (1984), define la *investigación evaluativa* como un proceso cuya finalidad es aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o defectos concretos.

Patton (1990) hace una distinción sencilla entre *evaluación* e *investigación evaluativa*:

Cuando se examina y juzga la realización y la eficacia de un programa concreto sin miras a obtener conclusiones que contribuyan al desarrollo del campo, se está implicado en evaluación. Cuando este examen de la eficacia es realizado sistemática y empíricamente a través de una cuidadosa recogida de datos y análisis riguroso, se está implicado en investigación evaluativo. El propósito de la *investigación evaluativa* es informar a la acción, apoyar la toma de decisiones y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales (p.11 y ss).

Martínez- Mediano (1997, p. 37) añade que la *investigación evaluativa* ha sido, y es, considerada una forma de investigación aplicada, y esto es así porque la evaluación de programas es, fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula.

De la Orden (1985) considera que la *investigación evaluativa* exige:

El mismo grado de rigor y control que la investigación básica; la diferencia esencial entre ambas es la orientación: en el caso de la investigación básica apunta a la producción de la teoría o explicación de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables y en la *investigación evaluativa* se dirige a valorar una situación concreta (programa) y tomar decisiones alternativas (p.134).

Este mismo autor caracteriza la *investigación evaluativa* con los siguientes matices diferenciadores:

- Los juicios de valor se explicitan no solo en la selección y definición del problema, cuya responsabilidad comparte el evaluador con otras instancias, aquellas de las que el programa depende, sino también en el desarrollo y aplicación de los procedimientos del estudio.
- Resulta difícil, y a veces inadecuado, formular hipótesis precisas.
- La replicación es prácticamente imposible, dado que el estudio de evaluación está íntimamente vinculado a un programa determinado en una situación específica y en un momento concreto de su desarrollo.
- Los datos que hay que recoger están condicionados por la viabilidad del proceso. Las opciones, cuando son posibles, reflejan juicios de valor de los

administradores de los programas. Con frecuencia se constatan diferencias entre datos accesibles y datos deseables para el evaluador y para los responsables del programa.

- Muchas variables relevantes sólo superficialmente son susceptibles de control. La aleatorización, como técnica general de control de la varianza sistemática debida a la influencia de variables extrañas al estudio, es muy difícil de conseguir en la investigación evaluativa.
- El criterio de decisión, en orden a la continuación, modificación, ampliación o sustitución del programa, es responsabilidad de la agencia administradora del programa o de la audiencia a quien se dirige el informe de evaluación.
- El informe evaluativo debe adaptarse a las exigencias de quien toma las decisiones (p.134 y 235).

10.4. Cautelas y controles de calidad adoptados en el proceso de evaluación de programas

La aplicación de la evaluación de programas a los tres casos que componen esta tesis doctoral y el hecho de que los datos para realizar tal evaluación se extraigan de instrumentos de naturaleza cuantitativa, exige adoptar con conjunto de decisiones para garantizar el rigor de tales mediciones. Las dos mediadas más destacadas ha sido calcular t estimar su fiabilidad y su validez.

10.4.1. La fiabilidad estadística de los instrumentos de evaluación

La batería de instrumentos de evaluación de creación propia se validará estadísticamente mediante el denominado alfa de Cronbach (Cronbach, 1951). Se trata de un índice estadístico que se usa para para evaluar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados, lo que determina su nivel de consistencia interna, y por consiguiente su fiabilidad y confiabilidad.

Una medición es fiable en función del grado en que ofrece resultados consistentes (Namakforoosh, 2010). En otras palabras, la fiabilidad (o confiabilidad) es el indicador que pone de manifiesto si una medición contiene errores variables. Se trata de diferencias entre observaciones o entre mediciones durante cualquier momento de medición, y que varían de vez en cuando para una unidad dada de análisis al ser medidas en repetidas ocasiones por el mismo instrumento. Por ello, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.200) subrayan que la confiabilidad “determina el grado en que un instrumento produce

resultados consistentes y coherentes (...) Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo produce resultados iguales”.

Autores como (Gadernann, Guhn, y Zumbo, 2012) señalan que el alfa de Cronbach ha sido citado en el 76 % de los casos de artículos de Ciencias Sociales, en los que ha sido necesario poner en evidencia la validez de un instrumento de medida.

El grado de acercamiento a la puntuación máxima (1) indica la mayor o menos consistencia del instrumento. “El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja” (Celina y Campo, 2005). Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas.

Más concretas son las apreciaciones George y Mallery (2003, p. 231) quienes sugieren las siguientes recomendaciones para interpretar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

10.4.2. La validación de constructo de los instrumentos de evaluación

Para Pérez, Chacón y Moreno (2000, p. 442), “la validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (Messick, 1980, p.1015).

También Cronbach (1984, p.126) señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”.

Siguiendo con las propuestas de Pérez, Chacón y Moreno (2000, p. 443) entre los procedimientos o técnicas estadísticas utilizados para la contrastación de la validez de constructo “destaca fundamentalmente, el Análisis Factorial. Para estos autores, es la técnica por excelencia utilizada para la validación de constructo”.

El procedimiento del análisis factorial exploratorio supone extraer automáticamente, con criterios estadísticos, los factores, y, entonces, rota la solución inicial para obtener la estructura factorial más simple desde el punto de vista de su interpretación más significativa. En cambio, en el análisis factorial confirmatorio (que usaremos en esta investigación), la aproximación deductiva o confirmatoria el constructo no se mide en el vacío. Está insertado en una teoría que dirige la propia definición del constructo (en nuestro caso los constructos epistemológicos referidos a locución, selección musical, guionización y producción técnico-radiofónica. Tales teorías indican los comportamientos que pueden considerarse indicadores del constructo (referidos a las dimensiones con las que hemos creado los cuatro instrumentos de evaluación).

En este sentido seguiremos a Pérez, Chacón y Moreno (2000, p. 443) quienes afirman que en los procedimientos de estos factoriales confirmatorios “se comienza con un modelo teóricamente plausible asumido para describir y/o explicar los datos empíricos. La construcción del modelo ha de estar basado o una información a priori sobre la naturaleza de la estructura de los datos, o bien en una teoría sustantiva en el campo de trabajo del que se trate”. Para estos autores, el procedimiento permite una valoración de la correspondencia de semejanza entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto a través de sus indicadores, es decir, evaluar la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Schmitt, 1995) y hacer inferencias sobre los constructos delimitados a partir de las muestras particulares de indicadores.

10.4.3. La validación de contenido de los instrumentos de evaluación

Este tipo de validación hace referencia a “al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández et al., 2006, p. 278).

Generalmente se proponen a los jueces una escala de valoración siguiendo los ya clásicos criterios que Moriyama (1968), quien plantea cinco indicadores para la construcción de instrumentos:

- Razonable y comprensible.
- Sensible a variaciones en el fenómeno que se mide.
- Con suposiciones básicas justificables e intuitivamente razonables.
- Con componentes claramente definidos.
- Derivable de datos factibles de obtener, (p.593).

En nuestro caso la valoración de contenido que los jueces hicieron al centenar largo de ítems que componen los cuatro instrumentos se usó una escala con tres criterios:

- a) Univocidad: grado en que un ítem es susceptible de ser entendido o interpretado inequívocamente.
- b) Relevancia: indica hasta qué punto lo que se pregunta es realmente sustancial o importante y no anecdótico, en función de los objetivos para los que se ha creado el instrumento de medida.
- c) Pertinencia: expresa el grado en que la formulación del ítem describe realmente un aspecto clave de la temática central que se pretende valorar.

10.5. Estudios correlacionales para la mejora futura del programa formativo

El coeficiente de correlación de Pearson que se usará en esta investigación es un índice que mide el grado de co-variación entre distintas variables relacionadas linealmente. Este coeficiente de oscila entre -1 y $+1$ y tan fuerte es una relación de $+1$ como de -1 .

La correlación entre dos variables X e Y es perfecta positiva cuando exactamente en la medida que aumenta una de ellas aumenta la otra. Esto sucede cuando la relación entre ambas variables es funcionalmente exacta. Se

dice que la relación es perfecta negativa cuando exactamente en la medida que aumenta una variable disminuye la otra.

Una correlación es efectiva si es distinta de cero. Pero ha de decirse que una correlación significativa no necesariamente ha de ser una correlación fuerte; simplemente es una correlación diferente de cero.

En sentido estricto, correlación entre dos variables tan solo significa que ambas variables comparten información, es decir que comparten variabilidad. Por ello, la correlación entre dos variables no implica necesariamente causalidad entre ambas.

Capítulo 9

Diseño y creación de los materiales didácticos
hipermedia y de la batería de instrumentos de
evaluación desde el modelo Affective eLearning +

1. El modelo Affective eLearning+ como encuadre psico-pedagógico de la EIRD

El Grupo Internacional de Investigación “Tecnología Educativa e Investigación Social” (TEIS), al que pertenecemos, está formado por una cuarentena de doctores y un grupo de magister aspirantes a doctores de once universidades iberoamericanas que actúan en diez países, y coordinado por la casi cinco veces centenaria Universidad de Granada, viene desarrollando en los dos últimos decenios diversos proyectos en red financiados por instituciones europeas e iberoamericanas, centrados en la innovación de la Educación a Distancia en Entornos Virtuales (EAEV) desde las perspectivas comunicacionales, psicopedagógicas, curriculares, organizacionales y tecnológico-educativas.

1.1. De la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad tecnológico-didáctica

El trabajo docente e innovador de estas redes que han evolucionado desde la multidisciplinaridad a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, ha dado como fruto una tendencia original y claramente prospectiva denominada eLearning afectivo-positivo (*Affective eLearning +*).



Fig. 39. Evolución del trabajo colaborativo-curricular en Affective eLearning +

Fuente: elaboración propia

Se han adoptado las propuestas de Demo (2000) en las que el grupo asume la interdisciplinariedad como el arte de profundización vertical con sentido de amplitud horizontal, para poder equilibrar la particularidad como la complejidad (buscando un espacio común entre los saberes).

Igualmente, el grupo asume la transdisciplinaridad como meta en cuanto que procuramos trascender las disciplinas en la tentativa de resolver lo que se queda más allá de las disciplinas, “ya que el conocimiento transdisciplinar ha de completar los conocimientos disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios” (Moraes, 2006, p. 37).

El centenar de investigadores entre los que se encuentra la doctoranda, provenientes de las ciencias sociales y las ingenierías que, inmersos en estos retos transdisciplinares trabajamos en esta tendencia innovadora y experimental, estamos inmersos en diversos subprogramas que catalizan su crecimiento y evolución desde sus señas claves de identidad: ser de naturaleza “humanizadora”, afectivo-positiva, inclusiva y prospectivamente innovadora dese el punto de vista tecnológico, didáctico y organizativo.

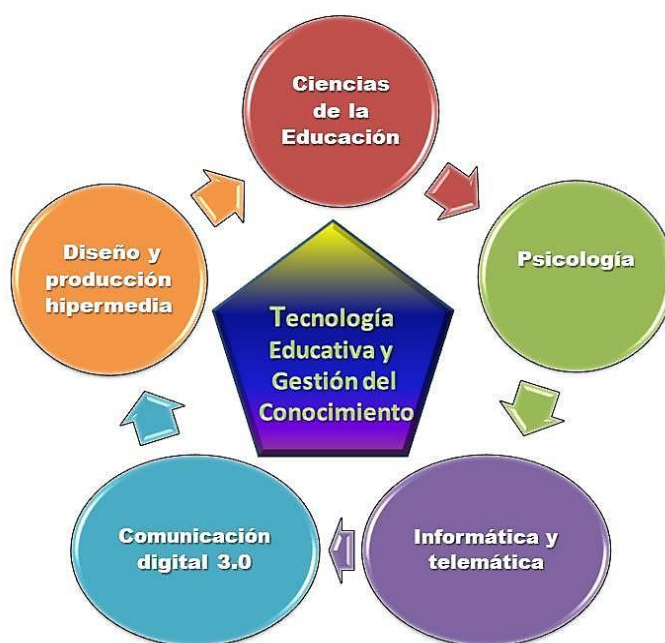


Fig. 40. . Vertebración transdisciplinar del trabajo colaborativo disciplinar presencial y en línea del Grupo Internacional de Investigación TEIS.
Fuente: elaboración propia

1.2. Hacia un eLearning social “humanizador” y “humanizante”

Trabajamos pues en el modelo *Affective eLearning+* que procura una educación a distancia más humana y cercana, sin distancias emocionales, donde fluyan las ideas creativas, a la vez que las emociones y afectos consustanciales a la condición humana y a la personalidad equilibrada, para cuyo desarrollo se necesita “querer” y “ser querido”.

Acercarnos a esta utopía supone situar en pie de igualdad a las *ideas* y a los *afectos*, recordando aquella vieja sentencia que nos propone que *la educación es una combinación creativa y un tanto “mágica” de razón (ideas estructuradas) y corazón (sentimientos profundos e íntimos y emociones compartidas)*, y aquella otra que nos invita a concebir la educación como una experiencia vivificadora de naturaleza horizontal y comunitaria en la que en común-uniión crecemos y maduramos, tomando como punto de mira la construcción de otro mundo posible en el que reine la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la multiculturalidad y la justicia basada en el profundo respeto, y auténtico y pleno desarrollo de los Derechos Humanos (Ortega y otros, 2013).

Affective eLearning + se inscribe epistemológicamente desde una actitud ecléctica del constructivismo y el cognitismo psicopedagógico, sin dejar en el olvido algunas propuestas conductuales aprovechables para reforzar aprendizajes y evitar aquellos de naturaleza errónea, por solo citar algunas de ellas.

1.3. Un eLearning creativo y comunitario

En este modelo los contenidos y las actividades son proyectados y contruidos colaborativamente por alumnado y profesorado o por el mismo alumnado bajo la supervisión del equipo tutorial, en una actitud permanente de aprender a aprender y aprender a emprender creando *artesanalmente* materiales didácticos hipermedia gracias a las herramientas e instrumentos de comunicación digital avanzada insertas en nuestros programas formativos.

Supone pues un cambio de modelo mental superador de los individualismos el que los miembros de la ciber-comunidad-educativa conforman una organización que teleaprende, tele-trabajando generosa y altruistamente con rigor y eficiencia, creando conocimiento y resolviendo compartidamente problemas e inquietudes comunes, utilizando prioritariamente las herramientas de comunicación digital en tiempo real (sincrónicas) tales como a videoconferencia y otros los sistemas de creación en línea de conocimiento compartido.

Este gráfico creado por Casado (2000), muestra la evolución de las tendencias tecnológico-didácticas que se vienen proponiendo desde hace más de una década y que en muchos campus virtuales aún no suelen cristalizar y que hemos asumido con ilusión en los desarrollos de *Affective eLearning* +.

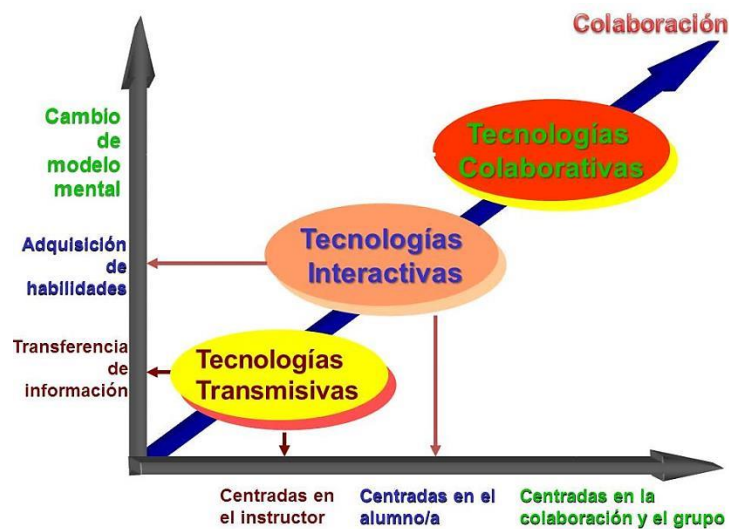


Fig. 41. Interacción ecléctica de enfoques psicopedagógicos en Affective eLearning +
Fuente: elaboración propia

1.4. Un eLearning cercano, democrático y transparente

Tales opciones nos reafirman en la validez, oportunidad y pertinencia de la tendencia que iniciamos hace más de treinta años al procurar implicar a las comunidades educativas presenciales y a distancia, en la planificación y creación de *materiales didácticos artesanales* visuales, sonoros y audiovisuales, nacidos de temáticas y centros de interés compartidos por los actores intervinientes en el proceso educativo (alumnado, profesorado, familias y comunidad); tendencia que intenta reforzar la coherencia interna de nuestra decisión de optar preferencialmente por enfoques interactivo-colaborativos constructivistas y cognitivistas en los diseños y desarrollo curriculares de EAEV (3.0) en los que estamos inmersos (Ortega y otros, 2013).

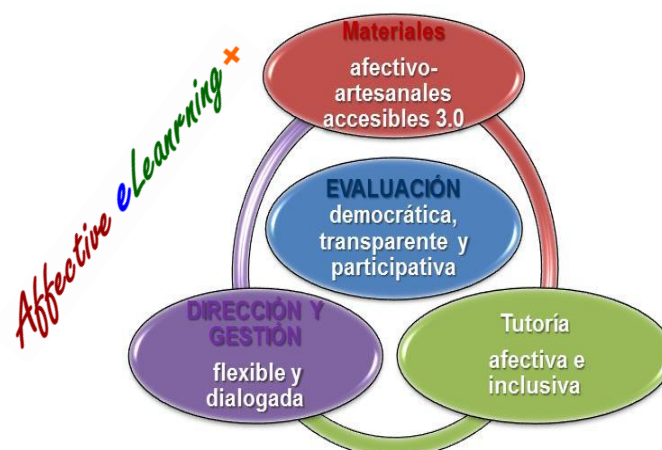


Fig. 42. Señas de identidad didáctica del modelo Affective eLearning +
Fuente: elaboración propia

Affective eLearning+ propone por ello, el trabajo de creación de conocimiento compartido y la resolución colaborativa de problemas en línea, mediante la adopción de estrategias transparentes de creación, almacenamiento y gestión de la información y del conocimiento en repositorios digitales a los que acceden con facilidad la totalidad de actores implicados en la EAEV (bibliotecas y mediatecas electrónicas inteligentes, e-portafolios, blog inter-comunitarios, perfiles de redes sociales específicos, mundos virtuales tridimensionales propios, etc.)



Fig. 43. Decisiones metodológicas identitarias de *Affective eLearning +*
Fuente: elaboración propia

1.5. La comunicación didáctica afectivo-positiva como piedra angular de la Affective eRadio +

Estas decisiones tecnológico-didácticas han cobrado sentido merced a la creación de unos canales de comunicación didáctica mediante software libre, adoptando la opción solidaria de ceder los derechos de propiedad intelectual y de difusión a la comunidad de aprendizaje que lidera el Grupo Internacional de Investigación TEIS, para facilitar su socialización.

Desde la puesta en práctica del modelo en nuestra Escuela de Radio la formación a los productores noveles adopta el modelo afectivo-positivo (Affective eRadio+). En los procesos formativos se pretende que el alumnado sea en todo momento protagonista de su proceso de aprendizaje dentro de este modelo artesanal, donde inicialmente se le suministrarán un considerable número de ayudas, para progresivamente, ir retirándolas, consiguiendo mayores niveles de autonomía en la gestión del trabajo educativo en línea.



Fig. 44. Logotipo del modelo de formación que promueve la escuela en línea de radio digital
Fuente: Grupo de investigación TEIS

Las unidades didácticas irán apareciendo en la escena de la plataforma de enseñanza a distancia de forma progresiva, según unos calendarios mínimos predeterminados, permitiendo que el alumnado organice sus tiempos y espacios de trabajo acorde su situación personal y desarrollo profesional en su caso.

Se invitará a generar conocimiento de forma compartida, por lo que se instará al alumnado a participar activamente en los espacios comunes de aprendizaje: foros y sesiones grupales (presenciales y de videoconferencia). Así mismo, el alumnado podrá contactar con el profesorado de forma directa, a través de la mensajería interna de la plataforma o el correo electrónico.

Como venimos señalando las principales estrategias de comunicación didáctica que contempla nuestra formación en línea son los foros escritos y los vídeo y audio foros, que añaden mayor fuerza emocional a la comunicación en

línea. A través de ellos se podrán debatir determinadas cuestiones que se plantean en el desarrollo de los contenidos a la vez que se crearán nuevas líneas de conversación, que enriquezcan los aprendizajes adquiridos y las creaciones realizadas.

Además de un foro inicial de video-presentaciones, uno general de novedades, otro de dudas tecnológico-didácticas y uno final de evaluación inicial o diagnóstica (que estarán disponibles al comienzo de cada curso), en cada unidad se creará un foro específico de la misma.

Para que la comunicación en los foros fluya de forma ordenada, se habilitarán diversas líneas temáticas acordes con las propuestas didácticas de cada unidad. Habrá igualmente, una línea temática para la resolución de dudas generales. Una vez que se haya creado una línea, el grupo de alumnado que desee participar en la misma, lo hará utilizando la opción de responder. Estas medidas permitirán que sea mucho más ágil seguir los comentarios de cada grupo formativo.



Las actividades creativas, individuales y colaborativas que se propondrán a lo largo de las unidades didácticas serán de diverso tipo, destacando las referidas a la elaboración de materiales creativos escritos, visuales, gráficos, sonoros y audiovisuales de naturaleza artesanal, así como ejercicios de análisis y discusión, tareas de reflexión, actividades globalizadas y aquellas otras orientadas a creación de conocimiento compartido entre colegas y/o tutores.

Tales actividades aparecerán integradas, en su mayor parte, en las pantallas de estudio de los contenidos, invitando en muchos casos a la creación de conocimiento individual y/o grupal.

1.6. Herramientas de comunicación didáctica en línea para la Affective eRadio +

Para la realización de las mismas se van utilizar diferentes herramientas de comunicación digital que se adaptan a las necesidades y peculiaridades de cada tipo de actividad, todas ellas de software libre o integradas en Windows.

En concreto, las herramientas que se han usado son:

El *foro de texto* está especialmente destinado a la discusión de aspectos del temario y de las actividades individuales y grupales. También pretende ayudar a resolver problemas técnicos y comunicacionales y a enriquecer el inter-conocimiento ciber-digital entre la comunidad educativa. El icono adjunto lo representa y avisa de su uso.



El *audio-foro* y el *vídeo-foro afectivo* ayudan a realizar tareas donde alumnado y profesorado se expresan mediante micrograbaciones de voz y video compartiendo este tipo de documentos con colegas y tutores, favoreciendo el debate en línea.



La *videoconferencia* y la *audioconferencia* afectiva brinda una ilusionante posibilidad para trabajar de forma colaborativa entre el alumnado, y de ejercitar la tutoría afectiva, ofreciendo la posibilidad de grabar y guardar las sesiones. Inicialmente utilizaremos el sistema ooVoo para la audio y videoconferencia por su calidad, estabilidad, escaso “efecto retardo” y bajo consumo de ancho de banda, posibilidad de grabar las sesiones y su compatibilidad con teléfonos celulares avanzados y tabletas al uso.



Las emisoras experimentales de radio web de la Corporación Universitaria Lasallista y del Grupo de Investigación TEIS de la Universidad de Granada, que permitirán difundir a la comunidad internacional las creaciones radiofónicas artesanales creadas en la Escuela.

La creación e inserción de video-tutoriales y de *video-presentaciones digitales* en las que las diapositivas puedan acompañarse con la videograbación del conferenciante usando la herramienta gratuita screencastomatic.



La imagen de este libro electrónico invitará a profundizar en lo aprendido, mediante la consulta de documentos escritos, sonoros o audiovisuales anexos.

1.7. La importancia de las sesiones de videoconferencia

Si bien los aprendizajes individuales y colaborativos de la escuela radiofónica se desarrollaron en el campus virtual Lasallista, se aprovecharon algunas sesiones de clase presencial de la asignatura de Tecnología Educativa para:

- a) Motivar al alumnado antes de habilitar el estudio de cada unidad didáctica en línea.
- b) Resolver dudas que surgieran en los espacios inter-semanales de estudio y desarrollo de actividades creativas de cada unidad.
- c) Presentar los instrumentos de evaluación a cumplimentar (cuestionarios en línea).
- d) Puntualizar aspectos concretos de los mecanismos de entrega de las producciones (guiones, programas, etc).

En estas sesiones participé desde Medellín conectándome con el profesor de la asignatura y el grupo clase mediante el establecimiento videoconferencia mediante el software ooVoo. Este sistema me permitió igualmente realizar tutorías individualizadas con alumnos que presentaban dificultades muy concretas.

En el anexo 1 aparecen las grabaciones de las sesiones de videoconferencia realizadas. El contenido de las mismas no ha podido codificarse con el programa Atlas Ti, por las limitaciones de tiempo establecidas por la normativa legal vigente para culminar esta tesis. Por ello su análisis se incluye entre las tareas que se realizarán con posterioridad a la defensa de la tesis, aspecto que se refleja en la prospectiva redactada.

2. Estrategias para el diseño de guiones y su maquetación hipertexto

En el diseño y elaboración de los materiales hipertexto que en formato de unidades didácticas componen la escuela de radio, trabajamos siguiendo el esquema de guionización diseñado para la creación de materiales afectivos por el Grupo TEIS, denominado *planificación creativa horizontal*. Según esta propuesta los contenidos se diseñan concibiendo para cada pantalla y para el conjunto de unidad, una narración «en abanico», aprovechando simultáneamente las posibilidades comunicativas de los diversos códigos propios de hipertexto digital disponibles.



Fig. 45. Estrategia de guionización horizontal de narrativas en forma de abanico. Gráfico inspirado en los materiales didácticos del curso de formación de Tutores "humanizadores y afectivos del Grupo de Investigación TEIS en su modelo Affective eLearning+.
Fuente: elaboración propia.

Siguiendo este patrón creativo, el contenido hipertexto se construye mediante la creación de materiales artesanales afectivos que inducen en el lector flujos de ideas y emociones derivadas de introducción de situaciones estimulantes redactadas y/o emitidas en formato textual, combinado con emisiones sonoras, gráficas y audiovisuales, con el fin de motivar un aprendizaje creativo, activo y participativo generador de un estado de flujo de emociones positivas, que conduzcan a cada sujeto creador al bienestar y la satisfacción.



Fig. 46. Códigos y recursos expresivos que hemos combinado al elaborar el guion de las pantallas formativas hipermedia de la Escuela de Radio.

Fuente: elaboración propia.

Tras el diseño de los guiones correspondientes a las narrativas hipermedia de cada unidad de la escuela Iberoamericana de Radio Digital, se procedió a maquetar dichas unidades con el programa ExeLearning. Este software con licencia *creative commons* permitió el ensamblaje de tales narrativas y su exportación al estándar SCORM, para su posterior despliegue en el Campus Virtual Lasallista (www.lasallistavirtual.edu.co/moodle) y en el Campus Iberoamericano Inclusivo y accesible del Grupo TEIS (<http://grupoteis.com/campusvirtualinclusivo/login/index.php>).



Fig. 47. Páginas de entrada a los campus virtuales donde está instalada la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.

3. Descripción de las unidades didácticas en línea

3.1. La unidad dedicada a la esencia tecnológica de la radio

La primera unidad guionizada y maquettata tuvo un carácter introductorio y se planeó para describir los distintos inventos y aplicaciones que dieron origen a la radio, algunas de las cuales perduran en la actualidad. Esta unidad macó a los estudiantes los siguientes objetivos:

- Conocer en su contexto histórico los distintos experimentos e inventos que originaron la emisión y recepción de señales eléctricas a distancia (radiotelegrafía).
- Comprender desde la práctica, la emisión y recepción de ondas electromagnéticas.
- Relacionar los orígenes tecnológicos de la radio con las manifestaciones más avanzadas de escucha radiofónica (radio recepción a través de celulares y tabletas) existentes en nuestros días.

La unidad está compuesta por 10 pantallas (unidades de contenido y experiencia) encabezadas por los siguientes tópicos:

1. Objetivos
2. Para despertar tu interés...
3. La electricidad y el descubrimiento de las ondas electromagnéticas
4. Un pionero en la producción de ondas electromagnéticas
5. Las tecnologías de ayer que perduran aún en la radiotransmisión
6. Juguemos a inventar realizando esta actividad de entretenimiento científico-recreativo
7. El origen del micrófono radiofónico
8. Los audífonos como evolución del auricular telefónico
9. Fundamentos tecnológicos de la radio digital: creando de forma sencilla una emisora web para escucharla en línea
10. Webgrafía

El contenido hipermedia de la unidad se ofrece enlazando narrativas formadas por imágenes, texto, videos e hiperenlaces, combinándose en la propia unidad pantallas informativas con otras que invitan a realizar sencillos experimentos, tal como muestran las capturas de pantalla adjuntas:

☐ Un pionero en la producción de ondas electromagnéticas
☐ Las tecnologías de ayer que perduran aún en la radiotransmisión
☐ Jugamos a inventar realizando esta actividad de entretenimiento científico-recreativo
☐ El origen del micrófono radiofónico
☐ Los audífonos como evolución del auricular telefónico
☐ Fundamentos tecnológicos de la radio digital: creando de forma sencilla una emisora web para escuchar en línea
☐ Videografía

La electricidad que cae del cielo inspiró a muchos inventores que se preguntaban sobre el origen de aquellas misteriosas descargas. Pero no sólo los rayos los tenían intrigados. La luz del sol provocaba otra interrogante.

Algunos consideraban imposible que la luz viajara en el vacío. Suponían que necesitaba algo físico para desplazarse, igual que el sonido. Para explicarlo, imaginaron el *éter*, una especie de materia que llenaba el espacio.

Pero el científico *James Maxwell* (1831-1879) demostró con sus ecuaciones que no hacía falta el *éter*. La luz estaba compuesta por ondas que eran una mezcla de campos eléctricos y magnéticos que se impulsaban por sí mismos. Eran *ondas magnéticas* que Maxwell logró dibujar sobre papel.

Un pionero en la producción de ondas electromagnéticas

Hablemos del físico alemán Heinrich Hertz (1857-1894) como responsable de llevar el papel a la práctica las ecuaciones de Maxwell logrando, por primera vez en la historia, generar artificialmente ondas electromagnéticas.

Hertz se valió de un aparato (como el de la imagen que encuentran más abajo) para darles vida. Colocó dos barras metálicas separadas con unas bolas, también de metal, en sus extremos. Al hacer circular corrientes eléctricas que variaban de forma brusca, saltaban chispas de una bolita a otra, apenas separadas por unos cuantos centímetros.

Mayúscula tuvo que ser la sorpresa del científico, al ver que en un aire de metal abierto con dos bolitas en sus extremos que había colocado a poca distancia, también saltaban chispas.

Su improvisado receptor no estaba unido de ninguna forma al otro dispositivo y tampoco estaba conectado a la corriente.

Este "milagro" tenía una explicación científica que Hertz por fin comprobó. Las chispas que se producían entre las dos primeras barras creaban ondas electromagnéticas recibidas por el otro aire en el que volvían a saltar chispas, debido a la electricidad que portaban esas ondas. Estas, se propagaban a la velocidad de la luz. Hertz alejó el receptor y comprobó que a distancias

Las tecnologías de ayer que perduran aún en la radiotransmisión

Pero no fue sólo Hertz, sino otros muchos científicos, quienes posibilitaron el invento de la radio. El francés Edouard Branly, en 1890, construyó su primitivo cohesor (cohesor), que permitía comprobar la presencia de ondas radiadas, es decir de detectarlas, y que sería utilizado por todos los investigadores que entonces querían la comunicación sin hilos (sin cables). El cohesor de Branly consta de un tubo de cristal dentro del cual se encuentran limaduras de hierro que permitía detectar las ondas electromagnéticas llamadas ondas hertzianas.

También el ruso Aleksandr Stepanovich Popov (1859-1905) encontró el mejor sistema para radiar (enviar) y captar las ondas hertzianas, la antena, constituida por hilo metálico. El 7 de mayo de 1895, transmitió señales entre un barco y tierra firme a cinco kilómetros de distancia.

Nacido en Bolonia, Italia, el 25 de abril de 1874 y fallecido en 1937, Guillermo Marconi fue el creador de la primera radio, o más exactamente de la radiotelegrafía. En 1895, el pequeño Marconi realizó la primera transmisión sin hilos, a un kilómetro de distancia, y en una experiencia familiar: el joven Marconi envió señales a su hermano Alfonso.

La experiencia trascendió de tal forma que llegó a oídos del gobierno italiano. Sin embargo no recibió el apoyo gubernamental que solicitó y su madre decidió llevarlo a Londres, Inglaterra. Un año después de la primera transmisión sin hilos, Marconi patentó su invento y los ingleses concedieron al joven inventor, de 22 años de edad, una ayuda económica de 15 mil francos. De ahí en más, el éxito no se hizo esperar.

En 1899 y por pedido del gobierno francés, hizo una demostración práctica de sus descubrimientos, estableciendo comunicaciones inalámbricas a través del canal de la Mancha. El 27 de marzo de 1899 consigue el enlace entre Dover (Inglaterra) y Boulogne (Francia), a una distancia de 48 km, en lo que fue la primera transmisión entre ambos países.

Fig. 48. Capturas de pantallas de la unidad sobre la esencia tecnológica de la radio.

El balance adjunto de recursos tecnológico-didácticos usado en el guion de esta primera unidad indica la riqueza hipermedia:

- 2.402 palabras escritas.
- 14 Imágenes fijas.
- 2 videos artesanales de creación propia (saludo general y presentación de la unidad).
- 7 videos didácticos enlazados de repositorios externos.
- 2 URL de acceso a material complementario.
- Una guía anexa en pdf.

3.2. Unidad dedicada al lenguaje de la voz y a la formación de locutores

Titulada “La magia de la voz en la radio: aprendiendo locución disfrutando de la musicalidad de la voz”, se trata de una unidad de gran trascendencia cuyo texto literario fue usado en formato pdf en el caso anterior, si bien no se había convertido a formato hipermedia y subido al campus virtual hasta esta edición.

Los diseñadores de esta Escuela en línea pusimos muchas ilusiones en esta unidad ya que sus contenidos, experiencias y actividades habrían de permitir que los futuros productores noveles se desinhibieran, y con ello pudieran disfrutar ejercitando cambios de registro de su voz al practicar la sus primeras locuciones, perdiendo con ello el miedo a jugar con la expresividad de su registro vocálico.

Los objetivos marcados para esta unidad fueron:

- Descubrir y analizar los elementos que configuran el lenguaje radiofónico.
- Valorar la importancia de los registros sonoros que puede producir la voz en la radio.
- Conocer y aplicar técnicas básicas de locución radiofónica.
- Comprender la relación entre los estilos de locución y las emociones que pueden desencadenar.

La unidad está compuesta por 15 pantallas (unidades de contenido y experiencia), encabezadas por los siguientes titulares:

1. Motivación soñadora
2. Objetivos
3. La radio como caja de sorpresas: elementos del lenguaje radiofónico
4. El hechizo de la música
5. Los efectos sonoros
6. El poder del silencio
7. Seducir con la voz en la radio
8. Locucionando con claridad, pasión y énfasis expresivo
9. Abriendo tu corazón a la locución
10. La técnica marcando los ritmos sonoros en la locución
11. El locutor, un trovador de emociones positivas
12. Creando colaborativamente intensas emociones
13. Disfrutando aún más interpretando una locución poética
14. Autoevalúa la calidad de tus locuciones grabadas usando los siguientes indicadores
15. Referencias bibliográficas

El contenido hipermedia de la unidad se ha creado integrando narrativas formadas por imágenes, texto, videos e hiperenlaces, combinándose en la propia unidad pantallas informativas con otras que invitan a realizar sencillos experimentos, tal como muestran las capturas de pantalla adjuntas:

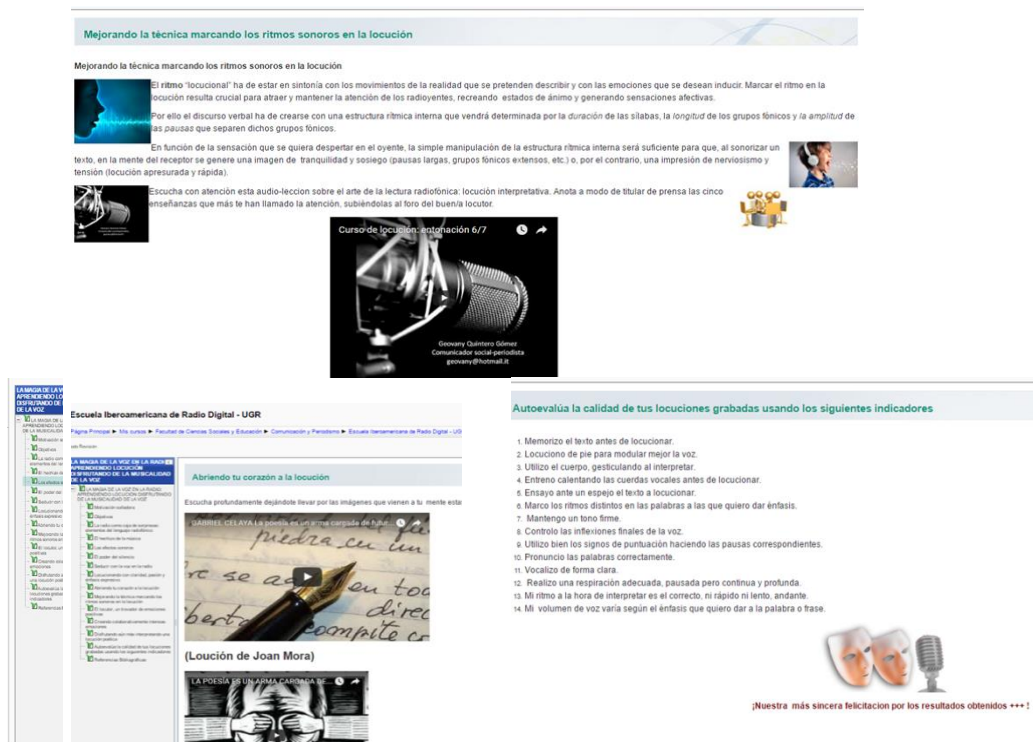


Fig. 49. Capturas de pantallas de la unidad sobre locución.

El balance adjunto de recursos tecnológico-didácticos contemplados en su narrativa indica la gran variedad hipermedia de esta unidad:

- 2.903 palabras escritas.
- 25 imágenes fijas.
- 1 gráfico.
- 1 video artesanal de creación propia para la presentación de la unidad.
- 4 videos didácticos enlazados de repositorios externos.
- 2 URL de acceso a material para actividades.
- 1 guía anexa en pdf.

3.3. Una unidad para vibrar con la música y para musicalizar locuciones conociendo los secretos de la semántica sonora

Como hemos venido señalando en páginas anteriores, la formación de personas no alfabetizadas en el lenguaje de la música (solfeo y armonía), en el conocimiento teórico y aplicado de la semántica sonora y musical para emplearla adecuadamente en la selección de fragmentos sonoros que acompañen a la locución reforzando la fuerza emocional de las frases, es un objetivo muy poco contemplado en los programas de formación de productores radiofónicos.

El grupo de investigación venía trabajando desde hacía cuatro años en la creación de estrategias de divulgación de la semántica musical para estos colectivos (docentes, productores de radios escolares, universitarias y comunitarias, impulsores de radios para ONG, etc.) disponiendo de trabajos teóricos previos realizados por Elisa Montañes y María Teresa Lopez.

Sobre ellos, y con la ayuda de una profesora con formación musical y virtuosa del saxofón, Marta Cervera, generamos esta unidad durante dos meses de intensos debates que dieron como fruto un guion ciertamente algo complejo, pero finalmente riguroso y a la vez divulgativo e intenso desde el punto de vista emocional.

Los objetivos trazados en esta unidad fueron:

- Vibrar realizando experiencias que permitan descubrir de forma gratificante los principales efectos y significados de los sonidos musicales.
- Analizar la relación existente entre la escucha de música y la felicidad, buscando el bienestar en la experiencia sonora.

- Comprender desde la experiencia la relación entre la música y las emociones para elegir los fragmentos musicales y canciones oportunas para ambientar las locuciones radiofónicas

La unidad está compuesta por 13 pantallas (unidades de contenido y experiencia), encabezadas por los siguientes titulares:

1. Motivación: La música es el sentimiento más profundo de la humanidad
2. Objetivos
3. Explorando desde la experiencia las funciones de la música
4. ¿Influirá la música en tu estado de ánimo al evocar emociones y sentimientos?
5. Comprobando ahora las sensaciones emocionales que te ha despertado la música
6. Generando ambientes emocionales con la música radiofónica
7. La música radiofónica y la creación de asociaciones mentales
8. ¿Cómo conseguir audiciones que, generando emociones, Experimentemos para descubrir las interioridades del ritmo musical
9. Descubramos sensorialmente la melodía
10. Experimentemos emocionalmente con el timbre
11. Sumérjamonos en la armonía para descubrir las tonalidades sonoras y las emociones que desencadenan
12. Aprender a editar nuestras locuciones

Al igual que en los casos anteriores, el contenido hipermedia de la unidad se “guionizó” en abanico integrando narrativas formadas por imágenes, texto, videos e hiperenlaces, combinándose en la propia unidad pantallas informativas con otras que invitan a realizar sencillos experimentos, tal como muestran las capturas de pantalla adjuntas:





Fig. 50. Capturas de pantallas de la unidad sobre selección musical.

El balance adjunto de recursos tecnológico-didácticos indica la gran riqueza hipertextual de esta unidad, resaltando la cincuentena larga de audios musicales que componen las múltiples experiencias emocionales y sensoriales que contiene:

- 2.660 palabras escritas.
- 22 imágenes fijas.
- 1 video artesanal de creación propia para la presentación de la unidad.
- 1 video didáctico de creación propia.
- 6 video-tutoriales de creación propia.
- 54 audios insertados de repositorios exteriores
- 1 complemento informativo anexo en pdf.
- 4 tutoriales en pdf.
- 3 URL a documentos complementarios.

3.4. Unidad sobre creatividad y guionización radiofónica

Fue sin duda la unidad que marcaría la adquisición del conjunto de competencias que determinarían la factura del programa de radio artesanal de los productores noveles por lo que se concibió como una unidad informativa y a la vez creativa, a la que se añadieron numerosos anexos conteniendo ejemplificaciones y otros documentos de apoyo. Profusamente ilustrada con imágenes y cuadros, esta unidad un tanto densa fue bien acogida por el alumnado ansioso de concretar su guion para materializarlo en la primera producción radiofónica de sus vidas.

Los objetivos cuya consecución se contempló fueron:

- Despertar la creatividad radiofónica orientándola a fines formativos y solidarios.

- Perfilar las características de nuestro modelo de la radio “humanizadora, afectiva y positiva.
- Conocer los pasos a dar para diseñar un guion radiofónico.
- Tener presente los principales errores e insuficiencias que suelen cometerse en la redacción de un guion literario para evitarlos.
- Conseguir enlazar el guion literario con el guion técnico.
- Aprender a planear la evolución de las emociones en un guion.
- Incluir en el guion técnico estrategias y técnicas de interacción con la audiencia.
- Analizar las especificidades del guion según los formatos y géneros radiofónicos.
- Disfrutar confeccionando un sencillo guion radiofónico analizando sus fortalezas y debilidades.

La unidad está compuesta por 17 pantallas (unidades de contenido y experiencia), encabezadas por los siguientes titulares:

1. Objetivos
2. La importancia de crear dando alas a la imaginación
3. Crear en radio soñando el guion
4. Conformando la arquitectura del guion radiofónico (I)
5. Conformando la arquitectura del guion radiofónico (II)
6. Cómo concebir el guion: primer paso
7. Ampliar la idea documentándonos sobre el tema
8. Avanzando en el guion mediante redacción del “tratamiento”
9. Errores a evitar al redactar el tratamiento
10. El contenido del guion
11. Cómo formalizar el guion técnico partiendo del tratamiento o guion literario
12. Un ejemplo de plantilla estándar para concretar un guion radiofónico desde el modelo affective eRadio
13. Conociendo las emociones para estimularlas desde el guion
14. Un ejemplo sobre cómo “guionizar” la sorpresa y la curiosidad
Escribir guiones alegres, optimistas y felices
15. Reinventando el guion: planeando la interactividad con las audiencias amigas
16. Actuando como Community Manager para animar a las audiencias
17. 17. Referencias bibliográficas

A continuación se muestran algunas pantallas tipo de esta unidad:

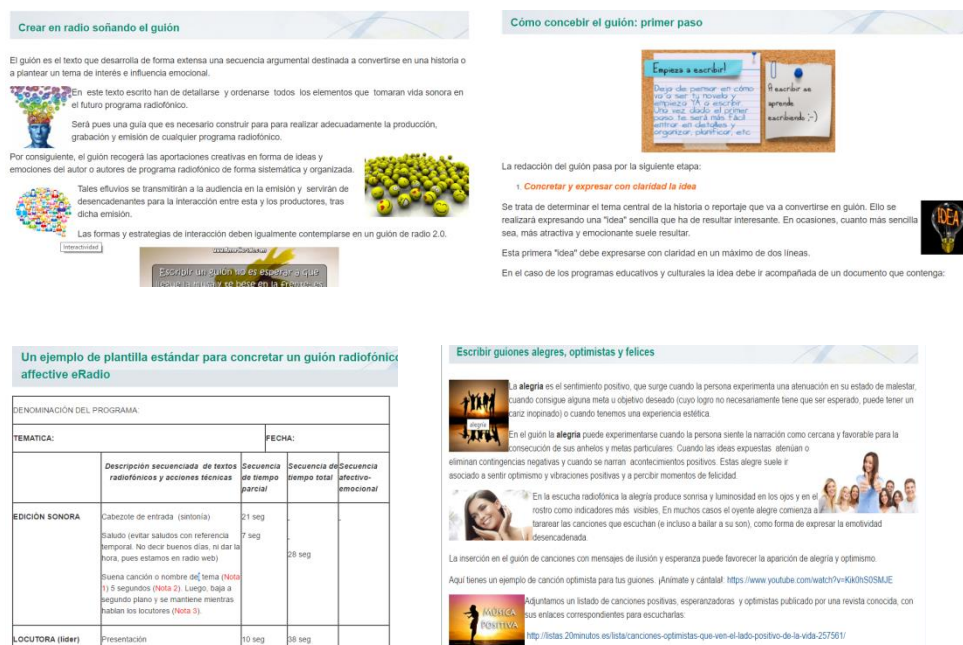


Fig. 51. Capturas de pantallas de la unidad sobre elaboración del guión.

El balance siguiente de recursos tecnológico-didácticos indica la variedad y riqueza expresiva de esta unidad:

- 3465 palabras escritas.
- 40 imágenes fijas.
- 1 gráfico.
- 1 video artesanal de creación propia para la presentación de la unidad.
- 1 videos didáctico enlazados de repositorios externos.
- 1 URL de acceso a material para actividades.
- 2 documentos complementarios en pdf.

3.5. La unidad referida a la galaxia de la radio digital

Si bien esta unidad se guionizó, no se incluyó en la programación de la Escuela ya que su estudio alargaba su duración por encima del tiempo disponible autorizado por la Universidad de Granada para la experimentación de dicha escuela. No obstante se incluyó un documento síntesis conteniendo valiosas ideas clave sobre géneros y formatos radiofónicos en la unidad tercera, para cubrir ciertas lagunas conceptuales que debían conocer los productores noveles.

Por tal motivo no llegó a maquetarse en lenguaje HTML ni exportarse a los campus virtuales en formato SCORM.

El guion diseñado está estructurado en 19 pantallas cuyos tópicos aparecen en el cuadro adjunto:

1. Imaginación motivadora
2. Objetivos
3. La nueva radiofonía digital
4. La radio de hoy en el “rompecabezas” de la convergencia de medios
5. Una radio a la carta e interactiva, gracias a la web 2.0
6. La fonoteca en línea o podcast, clave para la radio web a la carta
7. La magia de escuchar radio web en directo
8. Reinventar los géneros en la radio web
9. Aprendiendo a diferenciar y seleccionar los diversos formatos creativos
10. El arte de informar por la radio en Internet
11. ¿Qué formatos son adecuados para crear contenidos dentro del género informativo?
12. ¿Qué formatos permiten crear buenos programas dramáticos?
13. ¡Eureka! Llegamos por fin a los formatos del género musical
14. La versatilidad y actualidad de la radio-revista
15. Una radio alternativa y comprometida
16. Por una radio educadora
17. Hacia una radio eminentemente popular
18. La esperanzadora radio comunitaria y ciudadana
19. Las nuevas radios universitarias abiertas a la comunidad

Algunos fragmentos del guion de esta unidad se muestran en las siguientes capturas de pantalla:

Imaginación motivadora



Tras descubrir la esencia tecnológico-evolutiva de la radio y la magia de la locución como sustancia emocional y artística de la misma, llega el momento de descubrir las reglas que ordenan la producción radiofónica para cada uno de los géneros y formatos existentes. Tal descubrimiento convertirá la producción de los noveles radiofonistas en un aventura llena de fantasía, pasión y creatividad.

También llega el momento de reflexionar críticamente sobre la radio como herramienta al servicio de las capas sociales más desfavorecidas y de las culturas minoritarias, desde el fenómeno de la radiofonía popular y comunitaria.



Esta unidad se conforma como un planetario radiofónico en el que brilla con luz propia la radio por Internet, los géneros y formatos, cual planetas y satélites que giran en torno a la radio comprometida, social, popular, comunitaria, educativa, cultural y reivindicativa.



Tradicionalmente el modo de producción de los mensajes determina que los programas radiofónicos se clasifiquen de forma genérica en los géneros:

Dramático:

<https://soundcloud.com/user-168106678-113533791/dramatizado-manuela>

Periodístico o informativo:

<https://soundcloud.com/user-168106678-113533791/titulares-noticiero-medio-dia-rnradio>

Musical:

<https://soundcloud.com/user-168106678-113533791/ejemplo-genero-musical>

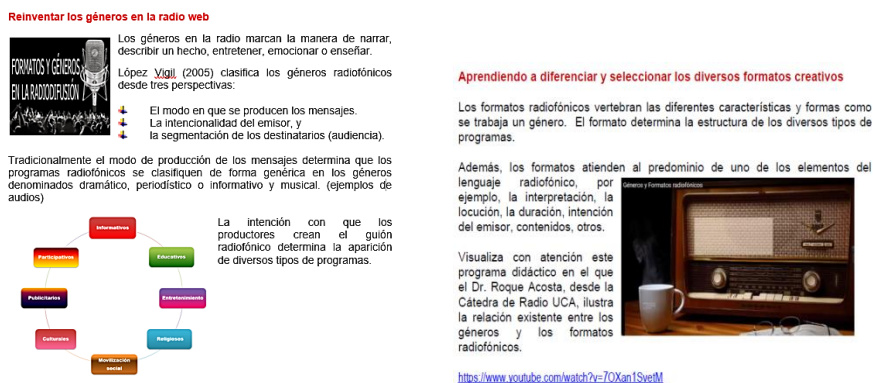


Fig. 52. Capturas de pantallas de la unidad sobre la galaxia de la radio

Además de una veintena de imágenes y gráficos, el guion contiene:

- 8 videos enlazados a repositorios externos.
- 8 enlaces dirigidos a otros sitios web.
- 9 audios.



Fig. 53. Captura de pantalla de los distintos cursos (ediciones) de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital alojados en el sistema Moodle de Lasallista Virtual.

4. Adaptación del cuestionario para la evaluación de las unidades, el campus virtual y la tutoría en la EIRDI

El cuestionario para evaluar la calidad y satisfacción (medida en términos de bienestar) de las Unidades Didácticas de la Escuela de Radio Digital se adaptó del cuestionario general de evaluación de unidades didácticas del modelo Affective eLearning, creado y validado con anterioridad por el Grupo de

Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social TEIS (HUM-848) de la Universidad de Granada.

La edición generada para esta tesis doctoral estuvo formada por 107 preguntas distribuidas en 8 dimensiones, precedidas por un apartado de recogida de datos generales.

De forma sintética se describe su estructura por dimensiones y las cuestiones más esenciales que se preguntan en cada una de ellas:

- Datos generales.

Apellidos, Nombre, Sexo, Edad y experiencia como alumno en cursos u otras acciones formativas en línea o en entornos virtuales.

I. Objetivos de la unidad

Dimensión compuesto por 5 ítem referidos a la claridad en la formulación de los objetivos, al grado en que los objetivos marcados en la unidad se consiguen al trabajar los contenidos, al la inclusión o supresión de algún objetivo y a la modificación de los existentes.

II. Valoración de los contenidos del módulo

Compuesta por 11 ítem referidos al agrado al estudiar los contenidos, y a los aspectos que más han agradado en función de intereses e ilusiones, aspectos que no agradan de los contenidos, utilidad para el desarrollo profesional, utilidad respecto a las expectativas puestas en la Escuela Radiofónica, contenidos poco útiles, avance progresivo de unas temáticas a otras, valía para la vida de los contenidos estudiados; caridad en la redacción y sugerencias de mejora al conjunto de contenidos.

III. valoración de las actividades de la unidad y de las herramientas de interacción

Dimensión compuesta por 12 ítem sobre el agrado al trabajar las actividades, cuales han agradado más y cuales menos, relación de las actividades con la consecución de los aprendizajes previsto, utilidad y no utilidad de las actividades para la práctica profesional, utilidad de la mensajería, de los foros, audio-conferencias y video-conferencias y red social elegida y sugerencias para mejorar estas herramientas.

IV. Valoración de los lenguajes tecnológico-*didácticos*

Compuesta por 8 ítem referidos al grado en que las imágenes, los gráficos, los videos, los tutoriales, video-tutoriales y audios expresan los mensajes de forma clara y la recogida de sugerencias de mejora para las imágenes, gráficos, videos, tutoriales, video-tutoriales o audios, así como la proposición de inserción de nuevos recursos.

V. Estimación del tiempo de estudio dedicado al módulo

Compuesta por 6 ítem que valoran el tiempo programado para cursar la unidad, su adecuación en función de los contenidos y actividades propuestas, los plazos de entrega de las actividades en función de su dificultad y como se podrían ajustarse mejor dichos plazos de entrega.

VI. Valoración de la utilización del campus virtual y de sus herramientas para la interacción formativa y afectivo-emocional entre alumnado y profesores

Compuesta por 19 ítems dos de ellos de 5 respuestas múltiples (en total 28 cuestiones). En ellos se indaga sobre la facilidad de uso de la plataforma (campus virtual), en la primera semana y última semana de trabajo de cada unidad, las dificultades surgidas en el uso de la plataforma (campus virtual), explicando cómo se han superado, la dificultad en el uso de las herramientas o programas y de su uso para relacionarse con los tutores (foro, video-foro, audio-foro, videoconferencia, mensajería, redes sociales y Audacity), motivación despertada por los tutores, evolución de tu motivación durante el desarrollo de la unidad, sugerencias para la mejora de la motivación tutorial, tiempo de respuesta y satisfacción a solicitudes y dudas, agrado y utilidad de los comentarios de los tutores, sugerencias para mejorar la interrelación con los tutores (afectivo-emocional, técnica, psicológica, pedagógica, satisfacción con el proceder del equipo de dirección-coordinación y recogida de sugerencias de mejora, valoración del trabajo colaborativo y beneficios de las interacciones realizadas y catalogación de los medio/s o soporte/s de conexión con compañeros/as y tipo de cuestiones para las que se ha establecido contacto.

VII. Valoración de la accesibilidad y usabilidad

Conformada por 8 ítem dos de ellos de respuesta múltiple con tres cuestiones cada uno (en total 12 preguntas). Se preguntan aspectos tales como: adecuación del tamaño de la fuente de letra, contraste entre el color de la fuente y el fondo,

sugerencias para mejorar la accesibilidad a la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, organización de los materiales didácticos (textos, videos, audios, documentos complementarios) que componen la unidad, y su relación con la facilidad de aprender, claridad, afectividad y precisión del lenguaje de los contenidos y actividades, facilidad para encontrar los recursos y dificultades para localizarlos.

VIII. Valoración del bienestar, la satisfacción y la resiliencia

Formada por un único ítem compuesto por 25 cuestiones que preguntan sobre la sensación de bienestar sobre flexibilidad de entrega, circunstancias personales, acompañamiento afectivo del equipo tutorial, celebración de videoconferencias individuales y grupales, estado de buena predisposición y clima en los miembros de la comunidad ciber-formativa, organización curricular de la unidad, adecuación de las propuestas de trabajo a tu estilo de aprendizaje, posibilidad ofrecida de expresar resultados de aprendizaje en formatos no escritos, nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo, relaciones ciber-personales con el equipo docente y el alumnado, interacción en la red social, profesorado por evitar estados de ansiedad, frustración, y desgana así como por motiva estados de disfrute y flujo positivo, asó como satisfacción por poder aplicar adecuadamente en lo personal y profesional lo aprendido.

Cuestionario de evaluación de las unidades didácticas de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital. Unidad 3. Segunda parte

Te solicitamos que cumplimentes con la mayor sinceridad y atención este cuestionario.

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas: todas son válidas.

Por favor, tómate tu tiempo para contestarlas con honestidad y entrega.

Los resultados de este cuestionario son confidenciales y sólo se usarán para mejorar el enfoque y desarrollo del programa formativo.

Te agradecemos tu tiempo y sinceridad.

Fig. 54. Captura de pantalla del cuestionario de evaluación de las unidades, el campus virtual y la tutoría

5. Diseño de la batería de instrumentos de evaluación de las creaciones de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital

Para poder valorar la calidad de las producciones radiofónicas elaboradas por los comunicadores noveles que participan en la Escuela de Radio, se elaboraron dos baterías de instrumentos. La primera destinada a que tales comunicadores

evaluaran de forma autónoma el grado de adquisición de competencias teórico-creativas básicas para:

- a. Autoevaluar la calidad de su actividad como locutores noveles.
- b. Autoevaluar su capacidad para seleccionar adecuadamente fragmentos musicales que acompañen a la locución, reforzando las emociones y estados de ánimo que esta induzca a la audiencia.
- c. Autoevaluar los guiones técnicos que creen estos productores como pieza clave para la consecución de los niveles de calidad exigibles en sus programas radiofónicos.
- d. Autoevaluar técnicamente tales producciones radiofónicas para poder mejorar progresivamente las técnicas de grabación y producción.

Posteriormente, a su validación por criterio de jueces, el contenido de estos cuatro cuestionarios se adaptó para convertirlos en instrumentos útiles para que evaluadores externos expertos pudieran evaluar tales ámbitos competenciales dese las producciones radiofónicas producidas.

El uso de ambas baterías permitirá contrastar el nivel de coincidencia existente entre las mediciones derivadas de los juicios de la autoevaluación con las emitidas por los jueces externos.

El siguiente grafico recoge la batería de evaluación elaborada, cuya génesis explicaremos a continuación.



Fig. 55. Batería de instrumentos de evaluación de la Escuela de Radio.

5.1. Cuestionario análisis valorativo de la locución

El primero de los cuestionarios elaborado fue el alusivo a la autoevaluación y evaluación externa de las locuciones realizadas por los productores noveles. El proceso seguido partió de localizar en el banco de ítems del Grupo de Investigación TEIS aquellos que ya se habían utilizado en experiencias anteriores de producción radiofónica, en cuya redacción intervine junto a otros colegas del grupo. Este paquete inicial se completó añadiendo otras preguntas surgidas de tres fuentes:

a) Revisión de varios manuales y guías de producción de radio popular y comunitaria que aparecen reflejados en la bibliografía de esta tesis, entre los que destacamos:

Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.

López, J. I. (2005). *Manual urgente de radialistas apasionados*. Ecuador. Recuperado de http://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_10/ManualUrgenteRadialistas.pdf

Pérez, J.C. (2004). *La magia del dial*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Schujer, M. (2005). *Aprender con la radio. Herramientas para una comunicación participativa*. Buenos Aires: Las otras voces.

b) Autorreflexión personal sobre los principales errores que he podido observar en mi experiencia como profesora de radio y como coordinadora de la emisora Zona Radio, que fue el objeto de estudio y análisis en el primer caso, presentado en esta tesis doctoral.

c) Revisión de materiales didácticos radiofónicos realizados por locutores tales como la enciclopedia de autoformación radiofónica de Radio Nederland, disponibles en YouTube, algunos de cuyos capítulos son:

- <https://www.youtube.com/watch?v=UoS0MWuBm9A>
- https://www.youtube.com/watch?v=e6j9rz_vhh0
- https://www.youtube.com/watch?v=GopZw_oQCtM
- <https://www.youtube.com/watch?v=JrwglcRzxPQ>

El cuestionario de locución elaborado que se aplicó en este segundo caso se compone de 34 ítems agrupados en las siguientes dimensiones:

- I. Pronunciación, vocalización y entonación, con 6 ítems.
- II. Modulación sonora, volumen y ritmo, compuesta por 5 ítems.
- III. Educación de la voz y del estilo de locución, con 8 preguntas.
- IV. Lectura e interpretación vocal, con 4 ítems.
- V. Locución y emoción que contiene 6 ítems.
- VI. Adaptación a las audiencias y contextos con 4 preguntas.

El cuestionario se construyó en Google Drive y se alojó en la url: https://docs.google.com/forms/d/1hZeN6Q-dAO-r25ymxzUfCKyu9qvAs-sa9zcmr0WydNQ/edit?usp=sharing_eidyts=5698f056.

En el anexo 2 figura la edición impresa de dicho cuestionario cuyo texto sirvió para digitalizarlo.



Cuestionario de autoevaluación locucional

Te solicitamos que cumplimentes con la mayor sinceridad y atención este cuestionario. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas: todas son válidas.

Por favor, tómate tu tiempo para contestarlas con honestidad y entrega.

Los resultados de este cuestionario son confidenciales y sólo se usarán para mejorar el enfoque y desarrollo del programa formativo.

Te agradecemos tu tiempo y sinceridad.

Escuela Iberoamericana de Radio Digital

Fig. 56. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de las locuciones.

El grupo de investigación TEIS venía realizando diversas investigaciones sobre semántica sonora, la más sustantiva de todas ellas fue la tesis de maestría de María Elisa Montañez titulada: Aproximación a la semántica sonora: la música como vehículo de comunicación y sentimientos, un enfoque pedagógico.

Partimos de este trabajo para determinar las competencias mínimas que debe dominar cualquier productor de material sonoro para seleccionar adecuadamente los fragmentos musicales que acompañarán a la locución siguiendo los criterios determinados por la morfosintaxis, semántica y pragmática del lenguaje de la música. En este proceso se incorporó una profesional de la música, alumna de la Universidad de Granada, Marta Cervera quien nos ayudó a revisar la siguiente

bibliografía básica sobre la cual determinamos la estructura y contenido del cuestionario evaluativo de la selección musical:

Alcalde, J. (2007). *Música y comunicación*. Madrid: Editorial Fragua.

Alsina, P. (1996). *Lenguaje y comunicación en música*. Eufonía, 5, Barcelona: editorial.

Buelow, G. (1980). Rethoric and music. En Standly Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp. 793-803). London: Macmillan.

Clerc, P. (2000). La rhétorique musicale en Allemagne à l'époque de Bach. En *Programme du colloque: J. S. Bach, la rethorique et le nombre*. Archivos en PDF. <http://www.peiresc.org/Clerc.pdf>.

Hanslick, C. (1947). *De lo bello musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.

Hoevar D. (2003). Filosofía, semiótica y ritmo. *Dikaiozyne: Revista de filosofía práctica*. N° 11, 51-63. Recuperado de: http://rhuthmos.eu/IMG/pdf/drina_hoevar_filosofia_semiotica_y_ritmo.pdf

López Cano, R. (2000). *Música y Retórica en el Barroco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Este proceso culminó en la elaboración del cuestionario formado por 6 dimensiones cada una de las cuales estuvo compuesta por un único ítem. Las referidas dimensiones aluden a la influencia de los ritmos, melodías, timbres y tonalidades en la selección de fragmentos musicales en función de su carga semántica y por ello en su capacidad para generar emociones en los oyentes.

Cuestionario para la autoevaluación de la selección musical que acompaña a las locuciones radiofónicas

Te solicitamos que cumplimentes con la mayor sinceridad y atención este cuestionario.

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas: todas son válidas.

Por favor, tómate tu tiempo para contestarlas con honestidad y entrega.

Los resultados de este cuestionario son confidenciales y sólo se usarán para mejorar el enfoque y desarrollo del programa formativo.

Recuerda que la valoración se refiere exclusivamente a la musicalización de tus programas de radio

Te agradecemos tu tiempo y sinceridad.




Fig. 57. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación de la selección musical.

El protocolo del cuestionario se alojó en la URL: https://docs.google.com/forms/d/1bWGd5BMmFNwDo2v3J-2qBQIsIEve-ANRBooUVxnApxM/edit?usp=sharing_eidyts=569eae79

En el anexo 3 figura la edición impresa de dicho cuestionario cuyo texto sirvió para digitalizarlo.

5.2. Escala para la evaluación de guiones

Al igual que los casos anteriores revisamos la producción que sobre evaluación de guiones había generado el grupo de investigación TEIS, que, si bien no disponía de un cuestionario específico para valorar las producciones, si había incluido grupos de ítems referidos a la calidad del guion en cuestionarios generales.

Tal revisión nos proporcionó un primer banco de indicadores que fuimos completando tras realizar una revisión bibliográfica a las siguientes obras referidas a la creatividad y guionización:

Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. En *Educación y Futuro*, 21, pp. 15-42.

Chión, M. (1990). *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Cátedra.

De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

Farran, E. (2007). *Creatividad Publicitaria*. Barcelona: FUOC.

Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 151-176). Madrid: McGraw-Hill.

Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. En *Educación y Futuro*, 21, pp. 89-110.

Montoya, M. J.; Pérez, F. L. y Rueda, I. (2005). Factores que potencian la creatividad del niño de educación infantil: familia, juego, escuela y medio. En Barreales, M. et al. (Coords.), *Ética, Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil*, pp. 495-506. Málaga: Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores".

Most, J. (1994). *Así se crean Guiones*. Barcelona: Rosaljai.

Ortega, J. A. (2008). Creatividad y elaboración de materiales didácticos multimedia de naturaleza artesanal para Educación Infantil. En *Creatividad y Sociedad*, 12, pp. 44-59.

Ortega, J. A. y Fernández, E. (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro.

Ortega, J.A. y Fuentes, J.A. (2010). Tecnologías digitales para el desarrollo de la creatividad y la innovación docente en la sociedad del conocimiento. En Mora, C. (Coord), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. (271-290). Madrid: Pirámide.

Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la publicidad. En A. Gervilla (Dir.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol II. Málaga: Dykinson, pp. 13-32.

Rodríguez Estrada, M. (1987). *Manual de Creatividad*. México. Trillas.

Torrance, E. (1980). El cultivo del talento creador. En Davis, G. y Scott, J. (Coords.), *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

Verbalin, Ch. (1980). ¿Qué es la creatividad? En Davis, G. y Scott, J. (Coords.), *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

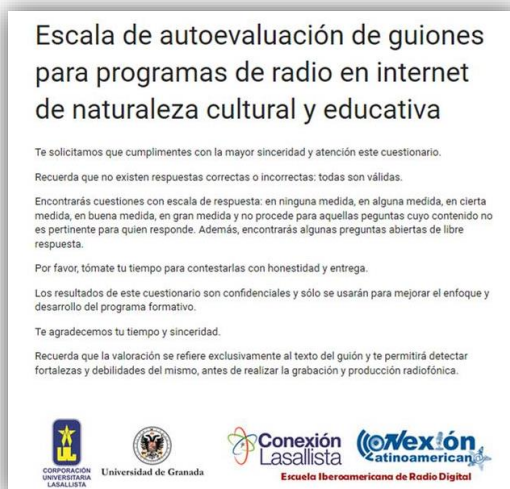
Como resultado obtuvimos casi un centenar de indicadores que, debidamente seleccionados, conformaron una escala constituida por cuatro dimensiones que agrupan a 35 ítems:

La primera abarcaba cuatro ítems referidos al interés, motivación y Relev. de la temática elegida para el guion.

La segunda dimensión denominada valor informativo, formativo y social, estuvo compuesta por 18 ítems.

La tercera dimensión hace alusión a la valoración emocional del guion y está compuesta por cinco ítems.

La cuarta dimensión alusiva a la valoración radiofónica, estética y lingüística compuesta por siete ítems.



Escala de autoevaluación de guiones para programas de radio en internet de naturaleza cultural y educativa

Te solicitamos que cumplimentes con la mayor sinceridad y atención este cuestionario.

Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas; todas son válidas.





Encontrarás cuestiones con escala de respuesta: en ninguna medida, en alguna medida, en cierta medida, en buena medida, en gran medida y no procede para aquellas preguntas cuyo contenido no es pertinente para quien responde. Además, encontrarás algunas preguntas abiertas de libre respuesta.

Por favor, tómate tu tiempo para contestarlas con honestidad y entrega.

Los resultados de este cuestionario son confidenciales y sólo se usarán para mejorar el enfoque y desarrollo del programa formativo.

Te agradecemos tu tiempo y sinceridad.

Recuerda que la valoración se refiere exclusivamente al texto del guión y te permitirá detectar fortalezas y debilidades del mismo, antes de realizar la grabación y producción radiofónica.

Escuela Iberoamericana de Radio Digital

Fig. 58. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de guiones.

El protocolo se alojó en la URL:

https://docs.google.com/forms/d/1OxUPcqu4f_YU5kLZlhrJFA2bpZ1SdeUq-Q2M5CdudeA/edit?usp=sharing_eidyts=56986620

En el anexo 4 figura la edición impresa de dicho cuestionario cuyo texto sirvió para digitalizarlo.

5.3. Cuestionario de evaluación de aspectos técnicos

Este cuarto instrumento de evaluación se originó sistematizando la experiencia acumulada por diversos productores radiofónicos y por la autora de esta tesis referida a los errores más frecuentes que suelen cometer los productores noveles al grabar y editar sus primeros programas. Mediante diálogos informales elaboramos un banco con unos 30 indicadores que sistematizamos y traducimos a formato de ítems. Se conformó así este cuestionario formado por 24 preguntas agrupadas en 3 dimensiones:

La primera compuesta por nueve cuestiones, sistematiza aspectos referidos a la evitación de ruidos de diversa índole que suelen producirse en la grabación del programa.

La segunda dimensión formada por siete ítems recoge las principales deficiencias que suelen producirse en la edición al combinar la voz con la música.

La tercera y última dimensión formada por ocho ítems contiene indicadores referidos a la calidad sonora, el volumen y los silencios.



Fig. 59. Captura de pantalla del cuestionario en línea de autoevaluación y evaluación por expertos de aspectos técnicos.

Estuvo alojado en la URL:

<https://docs.google.com/forms/d/1V0AKsLFSGZaoQGj5Zbsraf751OTTu3WWICE3upxF50I/prefill>

En el anexo 5 figura la edición impresa de dicho cuestionario cuyo texto sirvió para digitalizarlo.

6. Validación por criterio de jueces de los cuestionarios y escalas

La generación de una batería de instrumentos de evaluación sobre temáticas como las que nos ocupan en las que no hemos encontrado modelos aplicables a locutores y productores radiofónicos noveles, exige no sólo la documentación previa que acabamos de justificar en el apartado anterior, sino la validación de los protocolos elaborados por expertos conocedores de las temáticas concernientes a cada cuestionario y siempre que sea posible, pertenecientes al medio radio o en su caso al medio formación para la radio.

Procedimos, orientados por las propuestas de Hernández, Fernández, y Baptista (2000) para quienes la validez de contenido hace referencia al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. También tuvimos en cuenta la matización que realiza Bohrnstedt (1976) para quien la validez de contenido es el grado en el que la medición representa el concepto o variable medida.

Para hacer operativa nuestra propuesta, seguimos las enseñanzas de Ding y Hershberger (2002) quienes sugieren que la validez de contenido generalmente se evalúa a través de un panel o un juicio de expertos.

En este sentido, Escobar y Cuervo (2008) plantean que el juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

Para seleccionar a nuestros expertos seguimos las propuestas de Skjong y Wentworht (2000) que proponen los siguientes criterios de selección:

- a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras).
- b) Reputación en la comunidad.
- c) Disponibilidad y motivación para participar.
- d) Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Igualmente asumimos el consejo de estos autores según el cual, si los expertos están relacionados por una formación, entrenamiento y experiencia

similares, el número de los que intervengan en la validación puede ser más reducido.

En este contexto teórico procedimos a seleccionar a expertos con formación universitaria vinculada al mundo de los medios de comunicación y al marketing, con especial relación con el medio radiofónico.

6.1. Procedimiento de validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de locución

Para ello, contamos con la valiosa colaboración de dos evaluadores colombianos y tres mexicanos, profesionales y vinculados al medio de la radio tanto desde sus trayectorias profesionales, como en algunos casos que acumulaban experiencias docentes e investigadoras en este campo.

Los dos evaluadores colombianos fueron:

- Juan C. M. es Magíster en Comunicación y director de emisora de radio universitaria.
- Natalia R. es Magíster en Comunicación y ex directora de emisora de radio universitaria.

Los tres evaluadores mexicanos fueron:

- Alma D. F. Es Doctora en Ciencias de la Información experta en calidad de radioemisoras, locutora de radio y responsable de ventas.
- Rosalinda I. es Licenciada en Arqueología y locutora de diversas emisoras. En la actualidad dirige un programa en Radio Capital.
- Alejandro W. es locutor titulado por la S.C.O.P. Ha trabajado en varias emisoras de radio y televisión como conductor de programas y es actualmente Director General de la Organización Independiente de Radio de México.

A todos ellos se les suministró el cuestionario impreso añadiendo a cada ítem la siguiente tabla de valoración:

CRITERIO	NULA (1)	BAJA (2)	ELEVADA (3)	ÓPTIMA (4)
UNIVOCIDAD				
PERTINENCIA				
RELEVANCIA				
Observaciones para la mejora				

Tabla 12. Escala de valoración de los cuestionarios para evaluadores externos

También se les incluyó en la cabecera del cuestionario la siguiente aclaración epistemológica:

Te agradecemos que valores cada uno de los ítems de este cuestionario para validarlos como experto/a. Recuerda que esta valoración se refiere a la univocidad, pertinencia y relevancia de cada ítems respecto a la locución radiofónica.

A continuación, te definimos el criterio de univocidad. para evitar interpretaciones erróneas:

Univocidad óptima	El ítem es susceptible de ser entendido o interpretado inequívocamente de una sola y única manera.
Univocidad elevada	El ítem es susceptible de interpretación, pero puede ser entendido mayoritariamente o en general de una sola manera.
Univocidad baja	El ítem es susceptible de ser entendido en sentidos diversos y se encuentre más cerca de la equivocidad.
Univocidad nula	El ítem es susceptible de no ser entendido o de ser interpretado con sentidos muy diferentes, cayendo dentro de la equivocidad.

Tabla 13. Definición de los niveles de la escala de Univocidad

Tomado de Carrera, F, Vaquero, E y Balsells, M. Angels. (2011). *Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social*. En EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 35. P. 1-25.

Para nosotros la *pertinencia* hace referencia al hecho de que la formulación del ítem describa realmente un aspecto *clave* de la temática del cuestionario no haciendo por ello referencia a aspectos secundarios o colaterales.

Igualmente, entendemos *la relevancia* como el grado de importancia cada una de las preguntas que se hacen en el cuestionario para conseguir el objetivo final del mismo. Se trata de responder si cada pregunta efectuada es más o menos relevante para conseguir evaluar la calidad de la locución.

Tras estas aclaraciones presentamos el cuestionario, rogándote que valores cada uno de los ítems con estos tres parámetros. Agradeciéndote nuevamente tú ayuda desinteresada.

Comentamos a continuación los resultados de sus valoraciones:

Dimensión I. Pronunciación, vocalización y entonación

Analizaremos esta dimensión por segmentos de tres preguntas para agilizar la lectura de los comentarios a los datos estadísticos:

Pregunta 1: Cuando hago la locución cambio la entonación en las palabras a las que quiero dar énfasis.

Pregunta 2. Al hacer la locución mantengo un tono firme.

Pregunta 3. Cuando hago la locución pronuncio las palabras correctamente.

PREGUNTA	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Juan Carlos Múnera	3	4	4	4	3	3	3	4	3
Alejandro W	3	4	4	3	4	4	3	4	4
Alma Fernández	2	3	3	3	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	2	4	4	3	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,8	3,8	3,8	3,4	3,8	3,8	3,6	4,0	3,8

Tabla 14. Validación de los ítems 1 al 3.

La valoración de los cuatro jueces expertos a la pregunta 1 indica altos niveles de coincidencia en su pertenencia y relevancia dentro del cuestionario con una puntuación media de 3,8 sobre 4. Es ligeramente más bajo el grado de coincidencia en la valoración de la univocidad que se sitúa en una media alta de 2,8 sobre 4. Si bien no realizan aclaraciones a sus juicios numéricos, pensamos que es la expresión “cambiar la entonación” es la que no pareciera interpretarse de forma univoca por la totalidad de los jueces, pudiéndose aclarar el concepto tonalidad de voz (aguda, media y grave).

El análisis crítico que realizan de la pregunta 2 es mucho más concordante ya que en los tres parámetros se obtienen puntuaciones medias que oscilan entre 3,4 y 3,8, indicando bastante alta univocidad, relevancia y pertenencia.

Aún más concordante resulta el enjuiciamiento de la pregunta 3 con medias que oscilan entre 3,6 y 4, lo que indica que perciben la redacción como muy adecuada a vista de los tres criterios referenciados.

Continuamos comentando el segundo segmento de preguntas de esta dimensión:

Pregunta 4. Cuando hago la locución articulo las consonantes de forma correcta.

Pregunta 5. Mientras hago la locución vocalizo adecuadamente y de forma clara.

Pregunta 6. Cuando hago la locución utilizo bien los signos de puntuación, hago las pausas previstas en el guion.

PREGUNTA	Pregunta 4			Pregunta 5			Pregunta 6		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Juan Carlos Múnera	2	3	3	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	3	2	2	4	4	4	3	4	4
Alma Fernández	4	1	2	2	3	3	1	4	4
Rossi Izquierdo	2	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,8	2,6	2,8	3,6	3,8	3,8	3,2	4	4

Tabla 15. Validación de los ítems 4 al 6.

La estimación valorativa de la pregunta 4 indica niveles medios-altos en su Univocidad pertenencia y relevancia con medias entre 2,6 y 2,8. Pensamos que se trata de un indicador oportuno y pertinente, si bien parece posible aclarar qué significa de forma correcta para aumentar su grado de univocidad, relevancia y pertenencia.

La valoración de las preguntas 5 y 6 es más concordante y elevada, estando sus medias situadas entre 3,2 y 4 lo que supone que los evaluadores le otorgan una alta univocidad, relevancia y pertenencia.

Dimensión II. Modulación sonora, volumen y ritmo

Comienza esta dimensión por las preguntas siete a 9:

Pregunta 7. Durante la locución realizo una respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

Pregunta 8. Cuando hago la locución altero el ritmo de locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave.

Pregunta 9. Adecuo el volumen de mi voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase.

PREGUNTA	Pregunta 7			Pregunta 8			Pregunta 9		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Per	Relev.	Univ	Perti	Relev.	Univ	Pert	Relev.
Juan Carlos Múnera	4	3	4	3	3	4	4	4	4
Alejandro W	3	4	4	3	4	4	4	4	4

La valoración de los cuatro jueces	Alma Fernández	1	4	3	4	4	4	4	4	4
	Rossi Izquierdo	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Puntuación media	3	3,8	3,8	3,6	3,8	4	4	4	4

Tabla 16. Validación de los ítems 7 al 9.

expertos a la pregunta 7 indica

altos niveles de coincidencia en

su pertenencia y relevancia dentro del cuestionario con una puntuación media de 3,8 sobre 4. Es ligeramente menor el grado de acuerdo en la valoración de la univocidad. que aparece con una media de 3 siendo por ello media-alta.

Las valoraciones de los tres indicadores en las preguntas 8 y 9 son altas y muy altas y además muestran alto grado de acuerdo entre jueces.

El segundo bloque de ítem de esta dimensión lo componen las siguientes:

Pregunta 10. Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

Pregunta 11. Cuido la puntuación de las frases para por con ello conseguir una buena entonación locucional.

Pregunta 12. Modulo la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a mis locuciones.

PREGUNTA	Pregunta 10			Pregunta 11			Pregunta 12		
JUEZ/CRITERIO	Uni	Per	Rele	Un	Per	Rele	Uni	Per	Rel
Juan Carlos Múnera	2	3	3	3	3	3	2	3	3
Alejandro W	2	2	2	2	4	4	3	4	4
Alma Fernández	4	3	2	1	1	1	4	3	3
Rossi Izquierdo	2	2	2	4	4	4	2	2	2
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	3	3
Puntuación Media	2,8	2,8	2,6	2,8	3,2	3,2	3	3	3

Tabla 17. Validación de los ítems 10 al 12.

El ítem 10 presenta niveles medios-altos de concordancia con puntuaciones medias que oscilan entre 2,6 y 2,8. Por su parte los ítems 11 y 12 presentan medias algo más altas que van desde 2,8 a 3. Conviene revisar la redacción de la cuestión nº 10 para intentar incrementar sus índices medios de univocidad, pertinencia y relevancia.

Dimensión III. Educación de la voz y del estilo de locución

Se trata de una dimensión que aglutina ítems de mejora de la técnica locucional:

Pregunta 13. Suelo calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución.

Pregunta 14. Ensayo ante un espejo el texto a hacer la locución.

Pregunta 15. Tras ensayar, escucho la locución grabada, reconozco mis errores y los corrijo.

PREGUNTA	Pregunta 13			Pregunta 14			Pregunta 15		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Juan Carlos Múnera	4	3	3	3	3	3	4	4	3
Alejandro W	4	4	4	4	2	2	4	4	4
Alma Fernández	2	2	2	2	2	2	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	3	3	4	3	3	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,6	3,2	3,2	3,4	2,8	2,8	4	4	3,8

Tabla 18. Validación de los ítems 13 al 15.

Las valoraciones de los tres indicadores en las preguntas 13 y 15 son altas y muy altas existiendo gran acuerdo entre jueces.

La pregunta 14 ofrece medias que oscilan entre 2,8 y 4 que aunque son más que aceptables aconsejan la revisión de su redacción para intentar elevar su pertenencia y relevancia.

El segundo conjunto de ítems de la dimensión lo forman:

Pregunta 16. Haciendo ejercicios aprendo a conocer mejor las posibilidades de mi voz.

Pregunta 17. Educo mi voz ejercitando la correcta locución.

Pregunta 18. Mejoro mi estilo de locución controlo las inflexiones finales de la voz.

PREGUNTA	Pregunta 16			Pregunta 17			Pregunta 18		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Juan Carlos Múnera	3	4	4	3	3	4	2	3	3
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	3	2	2
Alma Fernández	2	4	4	2	4	4	2	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	2	2	2	4	3	3
Natalia Restrepo	3	4	4	2	3	3	3	4	4
Puntuación media	3,2	4	4	2,6	3,2	3,4	2,8	3,2	3,2

Tabla 19. Validación de los ítems 16 al 18

El ítem 16 arroja medias bastante altas; los dos restantes aglutinan intervalos entre 2,6 y 3,2, por lo que es aconsejable revisar las preguntas 17 y 18 para intentar elevar más su univocidad.

Termina esta dimensión con los ítems:

Pregunta 19. Me entreno realizando ejercicios de entonación.

Pregunta 20. Practico el texto antes de hacer la locución.

PREGUNTA	Pregunta 19			Pregunta 20		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Juan Carlos Múnera	3	3	3	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,6	3,8	3,8	4	3,8	3,8

Tabla 20. Validación de los ítems 19 y 20.

Ambos indicadores arrojan medias elevadas y, por consiguiente, existe satisfacción generalizada con su redacción e inserción.

IV. Dimensión: Lectura e interpretación vocal

Esta nueva dimensión relaciona dos competencias de sumo interés para locutores noveles:

Pregunta 21. Mi ritmo a la hora de leer es el correcto, ni rápido ni lento, andante.

Pregunta 22. Al hacer locución leo sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

Pregunta 23. Al hacer la locución no solamente leo, sino que interpreto con mi voz.

PREGUNTA	Pregunta 21			Pregunta 22			Pregunta 23		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Per t.	Relev	Univ.	Perti	Relev	Univ.	Per t.	Relev
Juan Carlos Múnera	3	3	3	3	4	3	4	4	4
Alejandro W	2	4	4	3	4	4	4	4	4
Alma Fernández	2	4	4	3	4	4	3	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3	3,8	3,8	3,4	4	3,8	3,8	4	4

Tabla 21. Validación de los ítems 21 al 23.

Las tres preguntas obtienen puntuaciones medias elevadas que van desde 3,4 a 4 por lo cual sus redacciones y encaje epistémico parecen más que adecuadas.

Esta dimensión finaliza con el ítem 24: Cuando hago la locución hablo con naturalidad para que mi voz no suene postiza, que como se observa en la tabla adjunta obtiene puntuaciones medias sensiblemente altas.

PREGUNTA	Pregunta 24		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.
Juan Carlos Múnera	3	4	4
Alejandro W	4	4	4
Alma Fernández	1	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4
Puntuación media	3,2	4	4

Tabla 22. Validación del ítem 24

Dimensión: Locución y emoción

Esta agrupa a los ítems 25 a 30:

Pregunta 25. Hago la locución gesticulando para conseguir que mi voz tenga más expresividad sonora.

Pregunta 26. A la hora de hacer la locución aumento mi emotividad gesticulando con los brazos y el rostro.

Pregunta 27. Al interpretar con mi voz consigo emocionar a quienes me escuchan.

PREGUNTA	Pregunta 25			Pregunta 26			Pregunta 27		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Juan Carlos Múnera	2	4	3	4	3	3	3	3	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Alma Fernández	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,6	4	3,8	4	3,8	3,8	3,8	3,8	4

Tabla 23. Validación de los ítems 25 al 27.

Estos tres primeros ítems arrojan medias muy elevadas existiendo alta satisfacción generalizada con su redacción e inserción en el cuestionario.

Pregunta 28. Procuro crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones.

Pregunta 29. Imprimo musicalidad a mis palabras al hacer la locución.

Pregunta 30. Hago la locución con cierta pasión.

PREGUNTA	Pregunta 28			Pregunta 29			Pregunta 30		
JUEZ/CRITERIO	Uni	Per	Relev	Uni.	Pert	Relev	Uni	Per	Relev
Juan Carlos Múnera	3	3	4	2	3	3	3	4	3
Alejandro W	4	4	4	2	4	4	4	4	4

Alma Fernández	4	4	4	2		-	2	4	4
Rossi Izquierdo	2	2	2	2	2	2	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,4	3,4	3,6	2,4	3,2 5	3,25	3,4	4	3,8

Tabla 24. Validación de los ítems 28 al 30.

Esta serie de ítems obtienen puntuaciones medias elevadas salvo la referida a la univocidad. del ítem 29 que resulta algo más baja que el resto de las medias, por lo que podría revisarse su redacción.

V. Dimensión: Adaptación a las audiencias y contextos

Este último bloque tiene un enfoque eminentemente psicologico-social:

Pregunta 31. Procuro crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones.

Pregunta 32. Imprimo musicalidad a mis palabras al hacer la locución.

Pregunta 33. Hago la locución con cierta pasión.

PREGUNTA	Pregunta 31			Pregunta 32			Pregunta 33		
JUEZ/CRITERIO	Uni.	Per	Relev	Uni.	Per	Relev	Uni.	Per	Relev
Juan Carlos Múnera	4	4	3	3	4	4	3	3	3
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,8	4	3,8	3,8	4	4	3,8	3,8	3,8

Tabla 25. Validación de los ítems 31 al 33.

En la tabla se reflejan medias muy elevadas, indicando la existencia de una alta satisfacción en los jueces con la redacción en incardinación en el cuestionario de estos tres ítems.

Pregunta 34. Adapto mi forma de hablar al tipo de programa radiofónico en el que participo

PREGUNTA	Pregunta 34		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert.	Relev
Juan Carlos Múnera	4	3	4
Alejandro W	4	4	4

Alma Fernández	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4
Puntuación media	4	3,8	4

Tabla 26. Validación de ítem 34

El ítem final del cuestionario arroja igualmente medias altísimas.

6.1.1. Discusión de los juicios de validación por jueces

Solamente 6 preguntas del total de 34 presentan medias aritméticas que indican la existencia de divergencias sensibles entre jueces. Seguidamente analizaremos en los casos en que las hubiere las sugerencias de mejora realizadas por los expertos a cada una de ellas.

Pregunta 1: Cuando hago la locución cambio la entonación en las palabras a las que quiero dar énfasis.

A.D.F. propone que la entonación es importante como ítem; como está redactado el tópico, podría utilizarse incluso no en locución sino también acerca de una charla cotidiana o impartición de clase. La clave en locución se centra en el contenido, el mensaje y conforme ello cuidar la entonación y énfasis. Esto supone lineamientos incluso a nivel organizacional y de intencionalidad de parrilla y programa específico.

R.I. indica que considero importante hacer énfasis en lo que se pretende llegue a tocar las emociones de los radioescuchas para ello es vital una buena dicción.

Pregunta 4. Cuando hago la locución articulo las consonantes de forma correcta.

ADM indica que La articulación de consonantes está implícita en la dicción; en esto enfocaría el ítem.

Soy de la idea de ocupar en locución, solo porque locuciono no está considerada aún en términos de la Real Academia de la Lengua Española aunque sí se ocupa en la jerga del medio.

RI indica que trato de hacer énfasis.

NR. Me genera dudas el uso de la palabra “articulo” y la razón para preguntar por las consonantes.

Pregunta 10. Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

R I indica no siento que sea mi estilo ni el de muchos comunicadores.

Pregunta 14. Ensayo ante un espejo el texto a hacer la locución.

ADL indica que Son más importantes los ejercicios de respiración, dicción, vocalización; como una disciplina.

R I dice mucha gente ya no lo hace

Pregunta 17. Educo mi voz ejercitando la correcta locución.

ADF sugiere que Es muy confuso el ítem. Habrá que describir qué es la correcta locución.

N.R. Plantea que falta especificidad a la pregunta. Además es muy similar a la pregunta anterior.

Pregunta 29. Imprimo musicalidad a mis palabras al hacer la locución.

ADF plantea como reflexión que desconozco los términos de la musicalidad en las palabras.

RI indica que no es mi estilo; musicalidad en las palabras puede ser en muchos sentidos.

Estas sugerencias tienen gran valor en el proceso de nueva redacción de los ítems que manifiestan niveles más bajos de univocidad, relevancia y pertenencia. En el apartado penúltimo de este capítulo se insertan estas nuevas redacciones haciendo alusión a las críticas y propuestas más relevantes realizadas por los jueces externos en este apartado.

6.2. Validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de selección musical

Siguiendo el procedimiento que hemos determinado, para validar este cuestionario y mejorarlo para sucesivas aplicaciones de la Escuela, contamos con la valiosa colaboración cinco evaluadores españoles expertos en música, así como de una evaluadora colombiana vinculada al medio radio.

Los perfiles formativos de estos evaluadores son:

- Javier N. Estudiante de trompeta en el Conservatorio Profesional de música Ángel Barrios de Granada.
- Lucía B. Maestra especialista en Educación Musical.
- Víctor M. Profesor de saxofón en el Real Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia de Granada.
- M^a Carmen S. Maestra especialista en Educación Musical.
- Antonio S.. Maestro especialista en Educación Musical.

Se incorporó al equipo la profesora colombiana Natalia Restrepo que actuó como validadora en el cuestionario de locución.

A todos ellos se les suministró el cuestionario impreso añadiendo a cada ítem la tabla de valoración que viene siendo habitual.

Comentamos a continuación los resultados de sus valoraciones agrupando en tríadas las preguntas:

Pregunta 1: La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio

Pregunta 2. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion.

Pregunta 3. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen *ritmos* que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.

PREGUNTA	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Javier Navas Viana	4	3	3	3	3	3	4	3	3
Lucía Baeza López	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Víctor Manuel Martín	3	3	3	4	4	4	4	4	4
M ^a Carmen Serrano	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Antonio Serrano	4	4	4	4	4	3	3	3	2
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Puntuación media	3,7	3,5	3,5	3,8	3,7	3,5	3,7	3,5	3,3
-------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabla 27. Validación de los ítems 1 al 3

Las tres preguntas obtienen puntuaciones medias elevadas que van desde 3,3 a 3,8 por lo cual sus redacciones y encaje epistémico parecen más que adecuadas.

El segundo segmento de preguntas es el siguiente:

Pregunta 4. Las secuencias musicales seleccionadas contienen *melodías* adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.

Pregunta 5. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos *timbres* se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.

Pregunta 6. En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta *tonalidades* mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.

PREGUNTA	Pregunta 4			Pregunta 5			Pregunta 6		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Javier Navas Viana	4	4	4	2	3	4	2	3	4
Lucía Baeza López	4	4	4	4	4	4	4	4	3
Víctor Manuel Martín	4	4	4	3	3	3	2	2	2
MªCarmen Serrano	4	4	4	3	3	4	4	4	4
Antonio Serrano	4	4	3	3	3	2	4	4	4
Natalia Restrepo	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Puntuación media	3,8	3,8	3,7	3,0	3,2	3,3	3,2	3,3	3,3

Tabla 28. Validación de los ítems 4 al 6.

Al igual que en la triada anterior las tres preguntas obtienen puntuaciones medias elevadas que van desde 3,2 a 3,8 por lo cual sus redacciones y encaje conceptual parecen más que adecuadas.

6.2.1. Discusión de los juicios de validación por jueces

Las altas puntuaciones otorgadas por los jueces indican que el cuestionario tiene una validez más que razonable.

No obstante, conviene subrayar que la introducción de la adquisición de conocimientos y habilidades referidas a la selección musical en nuestra escuela radiofónica fue una decisión difícil, aunque muy meditada tras realizarse en años

pasados diversas experiencias de divulgación popular de la semántica sonora dentro del Grupo de Investigación TEIS.

En todo momento fuimos conscientes de que la calidad de la selección musical que el alumnado pudiera realizar no solo dependería de los contenidos, ejemplificaciones y ejercicios que pudieran estudiarse y realizarse en el desarrollo de las sesiones de clase y en el texto de la unidad didáctica que se le suministraría para repaso, sino del nivel de cultura y afición musical del alumnado participante.

Por ello coincidimos con la opinión de algunos jueces cuando subrayan en sus comentarios a los ítems de este cuestionario que “quizá haya personas que les cueste trabajo identificar el timbre de ciertos instrumentos y otras que, identificándolos correctamente, les sea difícil asociar los distintos timbres de una composición a las emociones que se quiere transmitir.

Algo parecido apuntan algunos evaluadores en lo referido al hecho de que ciertas personas con escasos conocimientos de lenguaje musical y poco hábito de escuchar música melódica y clásica, distingan con dificultad o simplemente de forma intuitiva entre las tonalidades mayores y menores, por lo que la elección pudiera hacerse en estos casos atendiendo sólo a criterios acústicos,

No obstante, estas dificultades, pensamos que cualquier productor novel de radio digital, caso de no contar de algún asesor o consejero musical, debe seguir profundizando en el conocimiento teórico-práctico de los cuatro elementos del lenguaje de la música, abordados en esta unidad y evaluados en este cuestionario.

Tal ejercicio le permitirá ir adquiriendo progresivamente una cultura sonora y musical que le haga más fácil seleccionar con conocimiento de causa fragmentos musicales que configuren la banda sonora de los programas guionizados y producidos.

6.3. Validación por criterio de jueces expertos de la escala de evaluación de guiones

Al igual que en los casos precedentes, para validar este cuestionario y mejorarlo para sucesivas aplicaciones de la Escuela, contamos con la valiosa colaboración de los dos evaluadores colombianos y tres mexicanos, antes referenciados: Juan C. M.; Natalia R.; Alma D. F., Rosalinda I. y Alejandro W.

En esta ocasión contamos además con la valiosa colaboración de la Dra. Carmen M. L. profesora de la Universidad de Zaragoza, España, docente e investigadora con larga trayectoria en temas de radiofonía.

Analizaremos seguidamente los resultados de sus valoraciones:

Dimensión I: Interés, motivación y relevancia.

Analizaremos esta dimensión primera al igual que en casos anteriores por agrupamientos de tres preguntas:

Pregunta 1: La temática tratada en el programa es de interés para el público destinatario.

Pregunta 2. El contenido del programa es fácil de entender.

Pregunta 3. El contenido del guion es relevante para la audiencia destinataria.

PREGUNTA	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Carmen Marta Lazo	3	4	4	3	3	4	4	4	4
Alma Fernández	2	4	4	2	4	4	2	4	4
Alejandro W	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rossi Izquierdo	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Juan Carlos Múnera	3	4	4	4	4	4	3	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,7	3,3	3,3	2,8	3,2	3,3	2,8	3,3	3,3

Tabla 29. Validación de los ítems 1 al 3

Mientras que la pertinencia y relevancia de estos tres primeros ítems alcanza puntuaciones medias elevadas (3,2 - 3,3), la Univocidad. de sendos ítems se sitúa en unos niveles medios-altos (2,7 - 2,8), dato que aconseja revisar la redacción de tales ítems para intentar mejorar dicha media.

Pregunta 4. El guión tiene en cuenta los intereses de los potenciales oyentes.

PREGUNTA	Pregunta 4		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	4	4	4
Alma Fernández	1	-	-
Alejandro W	2	2	2
Rossi Izquierdo	2	2	2

Juan Carlos Múnera	3	4	4
Natalia Restrepo	3	3	3
Puntuación media	2,5	3,0	3,0

Tabla 30. Validación del ítem 4.

En este cuarto ítem ocurre algo similar, ya que las puntuaciones medias de pertinencia y relevancia son altas mientras que la univocidad se sitúa en un nivel medio, por lo que es igualmente aconsejable revisar la redacción.

Dimensión II: Valor informativo, formativo y social

Esta extensa dimensión aglutina a los ítems 3 a 23:

Pregunta 5. En la narración no hay saltos bruscos que hagan difícil su comprensión.

Pregunta 6. A lo largo del guion se recuerdan ciertos datos importantes e ideas clave.

Pregunta 7. El guion presenta redundancia que dificultan el progreso de la narración.

PREGUNTA	Pregunta 5			Pregunta 6			Pregunta 7		
JUEZ/CRITERIO	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev	Univ	Pert	Relev
Carmen Marta Lazo	2	3	2	3	3	3	2	2	2
Alma Fernández	2	4	4	2	4	4	2	4	4
Alejandro W	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	3	3	4	4	4	3	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,8	3,3	3,2	3,2	3,5	3,5	2,8	3,3	3,3

Tabla 31. Validación de los ítems 5 al 7.

Esta primera triada de preguntas presentan medias altas salvo en lo referido a la univocidad de los ítems 5 y 7 que alcanzan un valor medio-alto (2,8), dato que, aunque aceptable aconseja la revisión de su contenido y estilo de redacción.

Continuemos con el siguiente paquete de preguntas:

Pregunta 8. En el desarrollo se contienen suficientes explicaciones que ayuden a comprender mejor la temática.

Pregunta 9. La narración se aleja del tema central.

Pregunta 10. En la narración existen situaciones confusas.

PREGUNTA	Pregunta 8			Pregunta 9			Pregunta 10		
	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.
Carmen Marta Lazo	4	4	4	2	3	3	3	3	3
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4	3	4	4
Alejandro W	2	2	2	2	2	2	4	4	4
Rossi Izquierdo	1	1	1	1	1	1	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	4	4	4	2	2	2
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,0	3,2	3,2	2,8	3,0	3,0	3,3	3,5	3,5

Tabla 32. Validación de los ítems 8 al 10.

Este grupo de preguntas alcanza puntuaciones sensiblemente altas salvo en lo referido a la univocidad. del número 9 que alcanza un valor medio-alto (2,8), dato que induce a reflexionar sobre su contenido.

Una cuarta tríada la componen los ítems 11 a 15:

Pregunta 11. El guion cita las fuentes informativas claves.

Pregunta 12. El ritmo de la narración es adecuado a la temática del guion.

Pregunta 13. El objetivo principal del programa se intuye con facilidad.

PREGUNTA	Pregunta 11			Pregunta 12			Pregunta 13		
	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Alma Fernández	3	4	4	2	4	4	2	4	4
Alejandro W	-	2	2		2	2	2	3	3
Rossi Izquierdo	2	2	2	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,0	3,0	3,0	3,2	3,3	3,3	2,7	3,5	3,5

Tabla 33. Validación de los ítems 11 al 13.

Al igual que ocurrió en el grupo anterior, las medias alcanzan puntuaciones sensiblemente altas salvo en lo referido a la Univocidad del ítem número 13 que marca un valor medio-alto (2,7), dato que induce a reflexionar sobre su contenido.

El tercer agrupamiento de preguntas culmina en el número 17:

Pregunta 14. Los subtemas que aparecen en el programa están bien encadenados.

Pregunta 15. Por tener excesivos detalles, la narración desvía la atención del tema central

Pregunta 16. En el guión se plantean conclusiones claras.

PREGUNTA	Pregunta 14			Pregunta 15			Pregunta 16		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.
Carmen Marta Lazo	2	3	3	2	3	3	3	3	3
Alma Fernández	4	4	4	3	4	4	3	-	-
Alejandro W	3	4	4		2	2		2	2
Rossi Izquierdo	2	2	2	4	3	3	4	4	4
Juan Carlos Múnera	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,8	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,4	3,2	3,2

Tabla 34. Validación de los ítems 14 al 16

Siguiendo la misma tónica las medias de este bloque alcanzan puntuaciones bastante altas salvo en lo referido a la univocidad de la número 14 que marca un valor medio-alto (2,8), lo que aconseja estudiar su contenido y redacción.

Una nueva secuencia de preguntas son las:

Pregunta 17. En el guión se plantean conclusiones coherentes con las cuestiones o temas analizados.

Pregunta 18. La narración propone soluciones o alternativas.

Pregunta 19. El guión plantea pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

PREGUNTA	Pregunta 17			Pregunta 18			Pregunta 19		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Alma Fernández	2	4	4	4	4	4	3	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	2	2	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,3	3,7	3,7	3,7	3,3	3,3	3,2	3,7	3,7

Tabla 35. Validación de los ítems 17 al 19

Este nuevo grupo de ítems alcanzan puntuaciones muy altas que oscilan entre 3,2 y 3,7.

Una nueva triada la componen los ítems 20 a 22:

Pregunta 20. La narración formula interrogantes a la audiencia potencial.

Pregunta 21. El guión propone ideas para solucionar la situación injusta a superar.

Pregunta 22. La narración motiva a fondo las conciencias.

PREGUNTA	Pregunta 20			Pregunta 21			Pregunta 22		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	2	3	3	2	3	3	3	3	4
Alma Fernández	2	4	4	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	-	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	2	3	3	2	2	2	2	2	2
Natalia Restrepo	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Puntuación media	2,8	3,7	3,7	3,2	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7

Tabla 36. Validación de los ítems 20 al 22.

Se trata de un bloque que continua la misma tónica de las medias de este bloque alcanzan puntuaciones bastante altas salvo en lo referido a la univocidad de la número 20 que marca un valor medio-alto (2,8), lo que aconseja estudiar su contenido y redacción.

Pregunta 23. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

PREGUNTA	Pregunta 23		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	4	4
Alma Fernández	4	4	4
Alejandro W	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4
Juan Carlos Múnera	2	2	2
Natalia Restrepo	4	4	4
Puntuación media	3,5	3,7	3,7

Tabla 37. Validación del ítem 23

Esta dimensión finaliza con la pregunta 23 cuyas puntuaciones son muy altas y por ello positivas en el campo de la validación.

Dimensión III: Valoración emocional

El primer agrupamiento aglutina las preguntas 24 a 26:

Pregunta 24. Al redactar las frases del guion se ha tenido muy en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan.

Pregunta 25. La narración emociona intensamente al oyente.

Pregunta 26. El guion produce ciertas emocionales que disminuyen el interés del oyente.

PREGUNTA	Pregunta 24			Pregunta 25			Pregunta 26		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	3	4	3	3	4	2	3	3
Alma Fernández	2	4	4	-	-	-	1	4	4
Alejandro W	4	4	4	-	2	2	-	2	2
Rossi Izquierdo	4	4	4	2	2	2	2	2	2
Juan Carlos Múnera	2	2	2	2	3	3	2	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,2	3,5	3,7	2,8	2,8	3,0	2,2	3,0	3,0

Tabla 38. Validación de los ítems 24 al 26

Se trata de un grupo presenta sensibles diferencias en los tres indicadores. Las medias del ítem 24 son elevadas y no exigen revisión.

Por su parte el ítem 25 presenta puntuaciones de 2,8 en Univoc. y pertenencia siendo alta su relevancia..

En el caso del ítem 26 la univocidad. es media, si bien su relevancia. y pertinencia. son altas. Este dato de univocidad aconseja revisar su redacción.

Finaliza la dimensión con estos dos ítems:

Pregunta 27. La narración contiene sorpresas motivadoras.

Pregunta 28. Se ha procurado que la narración sea recordada con facilidad.

PREGUNTA	Pregunta 27			Pregunta 28		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	3	3	3	3	4
Alma Fernández	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	2	2	2	3	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,5	3,5	3,5	3,7	3,7	3,8

Tabla 39. Validación de los ítems 27 y 28.

Las medias de estos dos ítems finales de esta dimensión son sustancialmente altas.

Dimensión IV: Valoración radiofónica, estética y lingüística

Se trata de un conjunto de siete preguntas que aglutinan ámbitos diversos.

Pregunta 29. Cada frase del texto escrito (guión literario) se ha concebido pensando en cómo este texto va escucharse en el programa de radio (guión técnico).

Pregunta 30. Al redactar las frases del guión se ha tenido en cuenta la sonoridad de las palabras.

Pregunta 31. Se han evitado expresiones vulgares.

PREGUNTA	Pregunta 29			Pregunta 30			Pregunta 31		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	4	4	3	4	4	3	4	4
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	3	3	2	2	2	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	3	3	2	2	2	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,5	3,7	3,7	3,2	3,3	3,3	3,8	4,0	4,0

Tabla 40. Validación de los ítems 29 al 31

En esta primera secuencia de ítems todas las puntuaciones medias son altas oscilando entre 3,2 y 4.

El siguiente bloque lo componen:

La pregunta 32. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

La pregunta 33. Se ha evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos.

La pregunta 34. El contenido del guión enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

PREGUNTA	Pregunta 32			Pregunta 33			Pregunta 34		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	3	4	4	3	4	4	3	4	4
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4	-	-	-
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	-	-	-
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	-	-	-
Juan Carlos Múnera	2	2	2	4	4	4	3	3	3
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3,3	3,7	3,7	3,8	4,0	4,0	3,3	3,7	3,7

Tabla 41. Validación de los ítems 32 al 34.

Al igual que la secuencia anterior todas las puntuaciones medias son altas oscilando entre 3,3 y 4.

Pregunta 35. El contenido del guión es útil para ser usado en escenarios educativos.

PREGUNTA	Pregunta 35		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.
Carmen Marta Lazo	4	4	4
Alma Fernández	-	-	-
Alejandro W	-	-	-
Rossi Izquierdo	-	-	-
Juan Carlos Múnera	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4
Puntuación media	4,0	4,0	4,0

Tabla 42. Validación del ítem 35

Finaliza la dimensión y el cuestionario con esta pregunta del altísima puntuación media (4).

6.3.1. Discusión de los juicios de validación por jueces

De las 35 preguntas del cuestionario las siguientes 11 preguntas contienen puntuaciones medias intermedias en alguno de los tres indicadores.

Recurrimos ahora al igual que en los cuestionarios anteriores a analizar las sugerencias que los expertos evaluadores han realizado para mejorar estos ítems.

Pregunta 1: La temática tratada en el programa es de interés para el público destinatario.

ADF plantea que La verificación me parece que tendría que estar en términos de interés e impacto en la audiencia.

RI dice que, por el contrario, debería considerarse que el público está ávido del tema incluso desean más tiempo y más información.

Pregunta 2. El contenido del programa es fácil de entender.

ADF plantea ¿Complejidad de contenido? Difícil lo hace el locutor o comunicador. ¿No sería mejor hablar en términos de facilidad, comprensión, claridad, interactividad?

NR indica que podría interpretarse que las preguntas 2 y 3 preguntan lo mismo, pues lo que es de interés es relevante.

RI Por el contrario, siempre tratar de que sea en términos sencillos para su mejor comprensión

Pregunta 3. El contenido del guión es relevante para la audiencia destinataria.

ADF plantea que el guion debe tener un objetivo e intencionalidad. La información relevante al respecto está alineada en ese sentido y conforme impacto buscado en la audiencia.

NR indica que podría interpretarse que las preguntas 2 y 3 preguntan lo mismo, pues lo que es de interés es relevante.

RI dice que Siento que un guion con información bien documentada puede ser hasta educativo

Pregunta 4. El guion tiene en cuenta los intereses de los potenciales oyentes.

ADF indica que El guion no olvida; puede ser: considera, involucra.

Los oyentes son reales y potenciales, ¿Cómo saber de los intereses de los potenciales oyentes?

NR indica que podría interpretarse que las preguntas 2 y 3 preguntan lo mismo, pues lo que es de interés es relevante.

Pregunta 5. En la narración no hay saltos bruscos que hagan difícil su comprensión.

ADF plantea que es confuso. ¿saltos por temática?, ¿entonación?, ¿tiempos de intervención?

RI indica que posiblemente, es al regreso de los cortes cuando se pierde hilaridad en el tema.

Pregunta 7. El guion presenta redundancia que dificultan el progreso de la narración.

ADF indica que ¿En el desarrollo de qué?, ¿de la locución?, ¿narrativa?, ¿integración de guion?, ¿planeación de programas?

NR indica que debe cambiarse la palabra dificultan, por “dificulta”.

RI plantea que Generalmente trato de invitar a algún especialista para ampliar el tema que vamos a tratar para que dé una explicación detallada y el público pueda llamar y preguntar para aclarar sus dudas

Pregunta 9. La narración se aleja del tema central.

RI propone que Jamás, siempre trato de ser lo más clara posible

Pregunta 13. El objetivo principal del programa se intuye con facilidad.

ADF propone que La consistencia y coherencia temática tiene que ver con el impacto. ‘Encadenados’ es confuso; no se escucha ese término en la jerga radiofónica.

RI indica: si, se trata de que así sea.

Pregunta 14. Los subtemas que aparecen en el programa están bien encadenados.

RI puntualiza que Mediante la escaleta se trata de llevar un ritmo en el programa para que precisamente no se desvíe la atención.

Pregunta 20. La narración formula interrogantes a la audiencia potencial.

ADF advierte que No todos los guiones son de situaciones injustas

RI afirma con rotundidad que Si, definitivamente es la idea.

Pregunta 25. La narración emociona intensamente al oyente.

ADF indica que ¿emocionaría?, es decir, ¿se considera en la planeación de guion y temática o ya en la transmisión?

RI dice que Por el contrario, los programas inyectan energía y motivan al público a hacer cambios favorables.

Pregunta 26. El guion produce ciertas emocionales que disminuyen el interés del oyente.

ADF alerta sobre que la cuestión tiene muchas implicaciones. Me parece que tendría que manejarse en términos del objetivo, intencionalidad e impacto del mensaje.

Estas sugerencias tienen gran valor en el proceso de nueva redacción de los ítems que manifiestan niveles más bajos de univocidad, pertinencia y relevancia. En el apartado penúltimo de este capítulo se insertan estas nuevas redacciones haciendo alusión a las críticas y propuestas más relevantes realizadas por los jueces externos en este apartado.

6.4. Validación por criterio de jueces expertos del cuestionario de aspectos técnicos

Al igual que los casos anteriores, salvo en el cuestionario musical, para la validación de este cuestionario se mantiene el mismo equipo de cinco expertos colombianos y mexicanos.

Describimos en las próximas páginas los resultados de sus valoraciones:

Dimensión I: Evitación de ruidos

Analizaremos esta dimensión como viene siendo habitual por segmentos de tres preguntas para agilizar la lectura de los comentarios a los datos estadísticos:

Pregunta 1. Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.

Pregunta 2. Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.

Pregunta 3. Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.

PREGUNTA	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.	Univ.	Pert	Relev.
Alma Fernández	3	4	4	3	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	2	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	3	4	4	3	4	4	3	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3.6	3.6	4.0	3.6	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0

Tabla 43. Validación de los ítems 1 al 3.

Las valoraciones de los cinco expertos en las tres variables analizadas alcanzan puntajes medios muy elevados oscilando entre 3,6 y 4 lo que indica la buena incardinación de estos ítems en el cuestionario y si correcta redacción.

La siguiente secuencia está formada por las preguntas:

Pregunta 4. He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.

Pregunta 5. He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.

Pregunta 6. He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.

PREGUNTA	Pregunta 4			Pregunta 5			Pregunta 6		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	2	2	2	3	4	4
Rossi Izquierdo	3	4	4	3	4	4	3	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	4	4	4	2	3	3
Puntuación media	3.6	4.0	4.0	3.4	3.6	3.6	3.2	3.8	3.8

Tabla 44. Validación de los ítems 4 al 6.

Las puntuaciones medias de las preguntas 4, 5 y 6 son muy altas oscilando entre 3,2 y 4 lo que indica su corrección y buen encaje.

Termina esta dimensión con las preguntas 7 a 9:

Pregunta 7. He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.

Pregunta 8. He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.

Pregutna 9. He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.

PREGUNTA	Pregunta 7			Pregunta 8			Pregunta 9		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	4	4	4	4	4	4	2	4	4
Alejandro W	3	4	4	4	4	4	2	4	4
Rossi Izquierdo	3	4	4						
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3.6	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.0	4.0	4.0

Tabla 45. Validación de los ítems 7 al 9.

Al igual que en el bloque anterior, las medias son muy altas oscilando entre 3,0 y 4 lo que indica su adecuación y correcta inserción.

Dimensión II: Deficiencias en la combinación voz-música

Esta dimensión formada por 7 cuestiones se inicia con la siguiente triada:

Pregunta 10. He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

Pregunta 11. He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

Pregunta 12. He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.

PREGUNTA	Pregunta 10			Pregunta 11			Pregunta 12		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	4	4	4	4	4	4	1	2	2
Alejandro W	1	1	1	3	4	4	1		-
Rossi Izquierdo	-	-	-	-	-	-	2	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Puntuación media	3.0	3.0	3.0	3.5	3.8	3.8	2.2	3.5	3.5

Tabla 46. Validación de los ítems 10 al 12

Las medias reflejadas son sensiblemente altas, oscilando desde 3.0 a 3.8, salvo la correspondiente a la univocidad de la pregunta 12, que se sitúa en 2.2, lo que invita a revisar su redacción.

La siguiente secuencia la forman las siguientes preguntas:

Pregunta 13. He evitado insertar música de fondo con voz cantada.

Pregunta 14. He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.

Pregunta 15. He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

PREGUNTA	Pregunta 13			Pregunta 14			Pregunta 15		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	4	2	2	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	-	-	-	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	4	4	4	3	4	4
Puntuación media	4.0	3.5	3.5	4.0	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0

Tabla 47. Validación de los ítems 13 al 15.

En este bloque refleja medias muy altas en todos los ítems e indicadores que entran en juego, lo que pone de manifiesto su correcta redacción e inserción.

Finaliza la dimensión con la pregunta 16, cuyo enunciado indica que se ha conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción”, que alcanzan medias muy altas (entre 3,8 y 4).

PREGUNTA	Pregunta 16		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	4	4	4
Alejandro W	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	4	4
Puntuación media	3.8	4.0	4.0

Tabla 48. Validación del ítem 16.

Dimensión III: Calidad sonora, volumen y silencios

Está formada por 8 ítems, los tres primeros hacen referencia a:

Pregunta 17. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

Pregunta 18. Al grabar voz en diferentes dispositivos que generan registros sonoros con distintas cualidades, he usado un programa de edición para igualar las características de todas las grabaciones realizadas.

Pregunta 19. He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

PREGUNTA	Pregunta 17			Pregunta 18			Pregunta 19		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	2	4	4	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Puntuación media	3.6	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0	3.8	4.0	4.0

Tabla 49. Validación de los ítems 17 al 19

En ellos las puntuaciones medias oscilan entre 3 ,6 y 4 lo que indica que la Univocidad, pertinencia y relevancia son muy altas.

El siguiente bloque está formado por las cuestiones:

Pregunta 20. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.

Pregunta 21. He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.

Pregunta 22. He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

PREGUNTA	Pregunta 20			Pregunta 21			Pregunta 22		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Puntuación media	3.8	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0

Tabla 50. Validación de los ítems 20 al 22.

Al igual que en bloque anterior las puntuaciones medias oscilan entre 3,8 y 4 lo que indica que la univocidad, pertinencia y relevancia son muy altas.

Termina la dimensión y el cuestionario con las preguntas:

Pregunta 23. He evitado realizar saludos con referencias temporales.

Pregunta 24. He evitado realizar despedidas con referencias temporales.

PREGUNTA	Pregunta 23			Pregunta 24		
JUEZ/CRITERIO	Univ.	Pert.	Relev.	Univ.	Pert.	Relev.
Alma Fernández	3	4	4	3	4	4
Alejandro W	4	4	4	4	4	4
Rossi Izquierdo	4	4	4	4	4	4
Natalia Restrepo	4	4	4	4	4	4
Juan Carlos Múnera	2	4	4	2	3	3
Puntuación media	3.4	4.0	4.0	3.4	3.8	3.8

Tabla 51. Validación de los ítems 23 y 24.

Ambas preguntas son muy bien valoradas por los jueces otorgándole medias entre 3,4 y 4.

6.2.1. Discusión de los juicios de validación por jueces

El cuestionario presenta a juicio de los expertos una factura casi impecable por las altas apreciaciones otorgadas a sus 24 ítems, en las tres variables exploradas.

La única excepción aparece en la Univoc. de la pregunta 12 que hace referencia a la necesidad de evitar que los intermedios musicales entre las secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.

AMF indica que es pertinente aclarar el concepto de intermedios musicales.

Nuestra experiencia al respecto nos permite afirmar que los locutores noveles suelen poner intermedios musicales o cortinas demasiado largas, lo que puede producir bajadas de ritmo y de interés en el programa.

Acaso sea necesario explicar el concepto de intermedio musical para aumentar la univocidad de este ítem, aspecto que se tendrá en cuenta en la nueva versión del cuestionario.

Tras realizar las modificaciones oportunas, aceptando aquellas propuestas de los jueces que nos parecieron coherentes y que aparecen analizadas en el penúltimo apartado de este capítulo, que serán utilizados en los siguientes casos con otras poblaciones participantes en la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.

Capítulo 10

Experimentación de la I Edición de la Escuela
Iberoamericana de Radio Digital con alumnado del
Máster de Formación del Profesorado de Educación
Secundaria de la Universidad de Granada

1. Justificación y contextualización del primer caso

La implementación piloto de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital se realizó entre los meses de octubre de 2015 y febrero de 2016, con el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Granada.

Previamente se planeó desde el mes de septiembre al profesorado responsable los objetivos de la escuela Iberoamericana de Radio Digital y se le sugirió que estudiara las unidades didácticas desplegadas en el campus virtual.

Igualmente se debatió con el mismo, el papel que debería tener el Grupo de Facebook denominada Radio digital y acercamiento entre pueblos, en el desarrollo de la experiencia:



Fig. 60. Cabecera del Grupo Radio digital y acercamiento entre pueblos

Fuente: <https://www.facebook.com/groups/269643596447457/>

En la sesión de presentación de esta primera edición de la Escuela participé mediante videoconferencia para colaborar con el profesorado en la negociación con el alumnado sobre el desarrollo de la escuela, presentamos conjuntamente la batería de instrumentos de evaluación a cumplimentar y mostramos el grupo de Facebook como herramienta de dinamización de la comunidad ciber-formativa. El estudio de las unidades en línea desplegadas en el campus virtual se realizó entre los meses de noviembre de 2015 y febrero de 2016.

2. Objetivos del caso

En el desarrollo general de los casos encadenados que se presentan en esta tesis doctoral la generación de este primer caso se justifica por la consecución de los siguientes objetivos:

1. Experimentar las unidades didácticas hipermedia de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.
2. Aplicar la batería de instrumentos de autoevaluación y evaluación externa de las producciones radiofónicas generadas y de los guiones creados.
3. Comparar las valoraciones realizadas por los productores radiofónicos noveles en cada uno de los instrumentos, en el ejercicio de la autoevaluación, con las que realicen los evaluadores externos con idénticos instrumentos, para determinar el grado de coincidencia y las eventuales modificaciones y mejoras a realizar.
4. Realizar los estudios estadísticos pertinentes para obtener la fiabilidad y validez de los instrumentos que componen la batería.
5. Hacer un estudio estadístico de las correlaciones existentes entre dichos instrumentos para determinar las posibles concordancias de unos con otros para tenerlas en cuenta en el planeamiento y desarrollo de ediciones posteriores de la Escuela.
6. Realizar los ajustes correspondientes en los instrumentos de evaluación desde las indicaciones surgidas en las distintas validaciones, generando una nueva versión de los mismos tanto para su uso en autoevaluación como en evaluación externa.

3. Descripción de la población participante en la EIRD

CASO 1

De un total de 44 alumnos que optaron por participar en la EIRD, el 73 % eran hombres (34) y el 23 % mujeres (10).

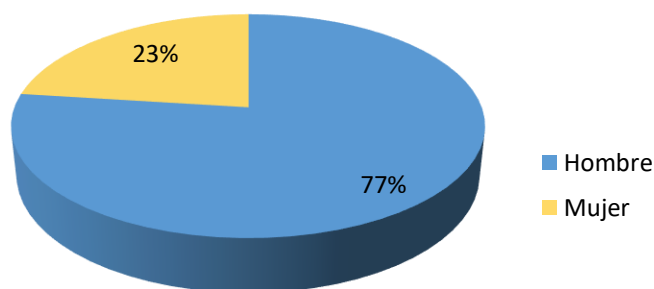


Fig. 61. Sexo de los participantes en la I edición de la EIRD.

Fuente: elaboración propia

Preguntados por la mayor titulación obtenida, el 86% eran licenciados (38) y 14 % tenían la titulación de Máster (6).

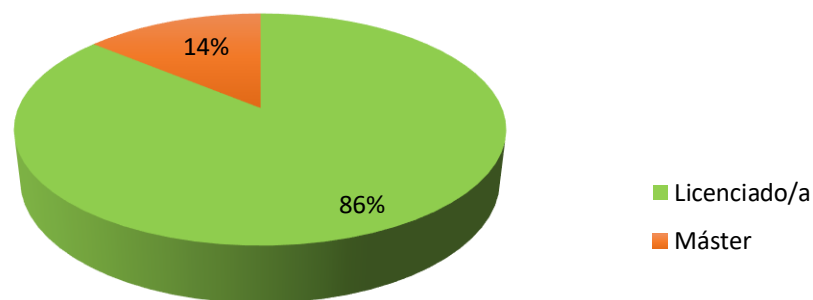


Fig. 62. Mayor titulación obtenida por los participantes en la EIRD.

Fuente: elaboración propia

Las edades de los participantes oscilaron entre 20 y 25 años en el 82 % (36), el 16% (7) entre los 26 y 35 años, y el 2 % (1) tenía una edad entre los 36 y los 45 años.

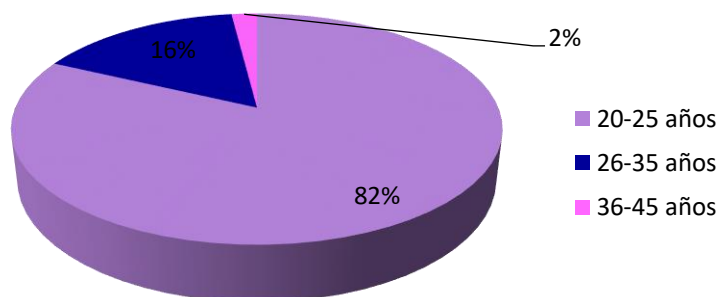


Fig. 63. Distribución de edades

Fuente: elaboración propia

Descripción de variables		Frecuencia	%
Genero	Hombre	34	77,3
	Mujer	10	22,7
	Total	44	100,0
Rangos de edad	Entre 20 y 25 años	36	81,8

	Entre 26 y 35 años	7	15,9
	Entre 36 y 45 años	1	2,3
	Total	44	100,0
País de residencia	España	44	100,0
Comunidad	Andalucía	44	100,0
Mayor titulación obtenida	Licenciado, Pregrado o Grado	38	86,4
	Maestría-Máster	6	13,6
	Total	44	100,0

Tabla 52. Descripción de la muestra

4. Resultados comparados de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación

4.1. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la locución

A continuación presentamos las tablas correspondientes a cada ítem con sus frecuencias y porcentajes en dos columnas: La primera recoge los resultados de la autoevaluación y la segunda los valores de evaluación otorgados por los evaluadores externos.

ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Categoría	Frec.	%	Categoría	Frec.	%
Cuando hago la locución cambio la entonación en las palabras a las que quiero dar énfasis	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	8	18,2	Poco	-	-

	Bastante	30	68,2	Bastante	5	11,4
	Mucho	6	13,6	Mucho	39	88,6

Tabla 53. . Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

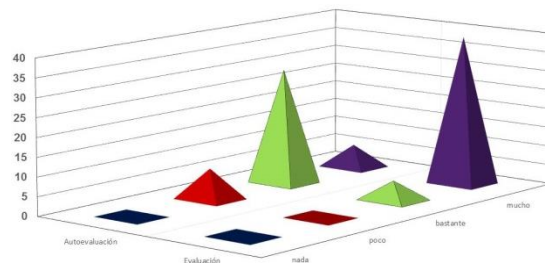


Fig. 64. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

El 81 por ciento de los puntajes obtenidos en este ítem en la autoevaluación considera que en buena y en gran medida que al hacer la locución *se cambia la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis*, alcanzando el puntaje concedido por la experta para ambas categorías el 100 %, casi 20 puntos más.

ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer la locución mantengo un tono firme	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	2	4,5	Nada	1	2,3
	Poco	4	9,1	Poco	-	-
	Bastante	33	75,0	Bastante	1	2,3
	Mucho	5	11,4	Mucho	42	95,5

Tabla 54. En la locución se mantiene un tono firme.

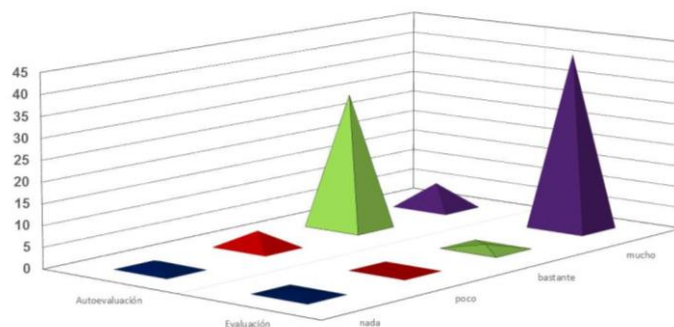


Fig. 65. En la locución se mantiene un tono firme.

Algo más del 90 por ciento de ambos juicios (autores y experta) consideran que sumando las opciones bastante o mucho, al hacer la locución *se mantiene un tono firme*, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones se acerca al 98 %, porcentaje ligeramente mayor alcanzado en la autoevaluación de los autores.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución , pronuncio las palabras correctamente	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,8	Poco	1	2,3
	Bastante	27	61,4	Bastante	8	18,2
	Mucho	14	31,8	Mucho	35	79,5

Tabla 55. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

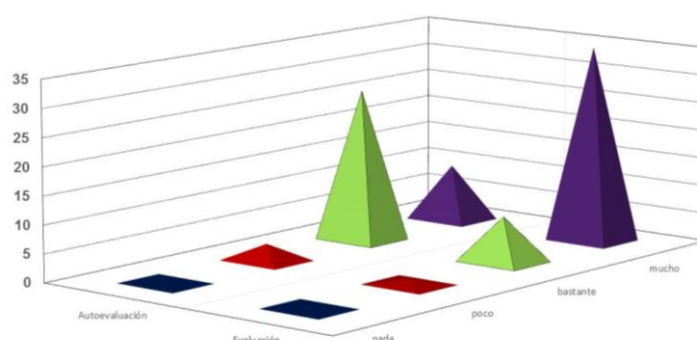


Fig. 66. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

Al igual que en caso anterior, más del 90 por ciento de ambos juicios (autores y experta) consideran que sumando las opciones bastante o mucho que, al hacer la locución *se pronuncian las palabras correctamente*, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones se acerca al 98 % porcentaje ligeramente mayor alcanzado en la autoevaluación de los autores.

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución , articulo las consonantes de forma correcta	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,8	Poco	1	2,3

	Bastante	28	63,6	Bastante	9	20,5
	Mucho	13	29,5	Mucho	34	77,3

Tabla 56. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.

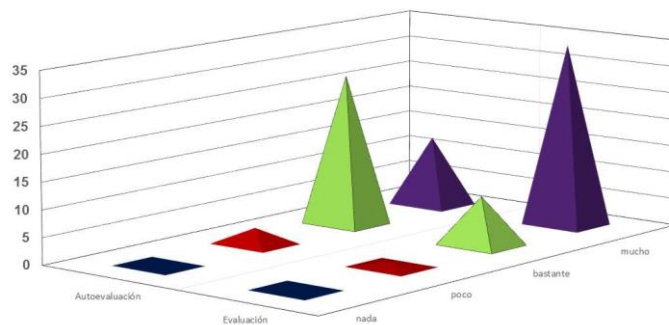


Fig. 67. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta

Por tercera vez, más del 90% de los juicios emitidos por los autores y la experta consideran que, sumando las opciones bastante o mucho, al hacer la locución *se articulan las consonantes de forma correcta*, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones se acerca al 98% porcentaje ligeramente mayor alcanzado en la autoevaluación de los autores.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mientras hago la locución , vocalizo adecuadamente y de forma clara	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	11,4	Poco	1	2,3
	Bastante	25	56,8	Bastante	6	13,6
	Mucho	14	31,8	Mucho	37	84,1

Tabla 57. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

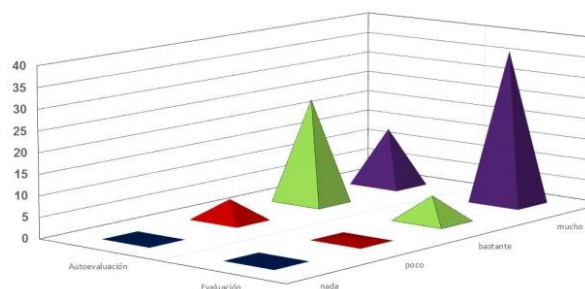


Fig. 68. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

Este quinto ítem continúa la indagación sobre la calidad morfosintáctica de la locución, arrojando similares resultados que los cuatro anteriores ya que sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones tanto de los autores como de la evaluadora externa, superan el 90 %, si bien en el caso de la segunda se acercan al 98 % lo que indica que al pronunciar la locución *se vocaliza bien* es algo que se hace de forma generalizada.

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución , utilizo bien los signos de puntuación y hago las pausas previstas en el guion	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,5	Poco	-	-
	Bastante	26	59,1	Bastante	8	18,2
	Mucho	16	36,4	Mucho	36	81,8

Tabla 58. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

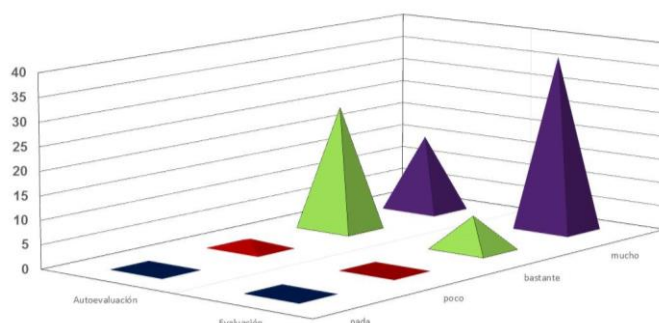


Fig. 69. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

En este nuevo ítem sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones tanto de los autores como de la evaluadora externa, superan el 95 %, si bien en el caso de la segunda llega al 100% lo que indica que de forma masiva al pronunciar la locución *se utilizan bien los signos de puntuación, haciendo las pausas previstas*, es muy alta.

ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Durante la locución, realizo una respiración adecuada, pausada pero continua y profunda	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	11	25,0	Poco	1	2,3
	Bastante	24	54,5	Bastante	6	13,6
	Mucho	9	20,5	Mucho	37	84,1

Tabla 59. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

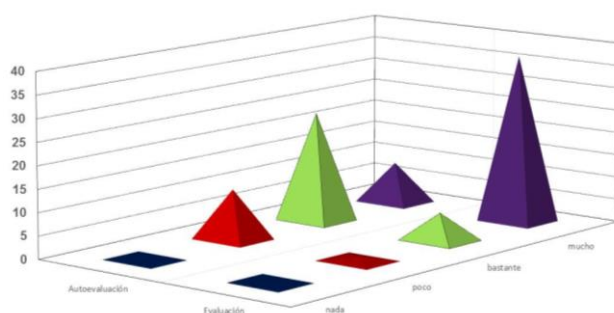


Fig. 70. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

En este nuevo ítem las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son sensiblemente altas, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 75%, mientras que la evaluadora experta se acerca al 100%. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se realiza una *respiración adecuada, pausada pero continua y profunda* durante las locuciones evaluadas en un altísimo porcentaje de las mismas.

ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución , altero el ritmo de locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	15	34,1	Poco	-	-
	Bastante	22	50,0	Bastante	15	34,1
	Mucho	7	15,9	Mucho	29	65,9

Tabla 60. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.

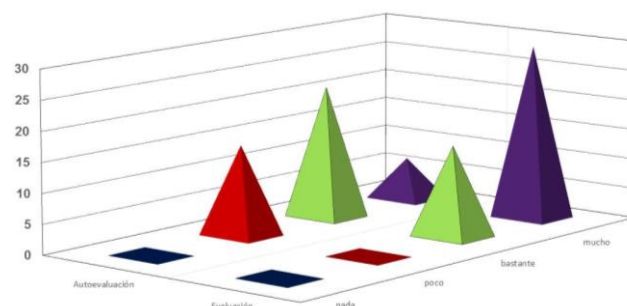


Fig. 71. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional

En este nuevo caso las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son bastante altas, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 65% mientras que la evaluadora experta se acerca al 100%. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se altera el ritmo de locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave durante las locuciones evaluadas en un altísimo porcentaje de las mismas, mientras que los autores no lo perciben tan rotundamente en su autoevaluación, ya que en un 34,1 % indican que alteran poco dicho ritmo.

ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adecúo el volumen de mi voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	13	29,5	Poco	1	2,3
	Bastante	22	50,0	Bastante	15	34,1
	Mucho	9	20,5	Mucho	28	63,6

Tabla 61. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

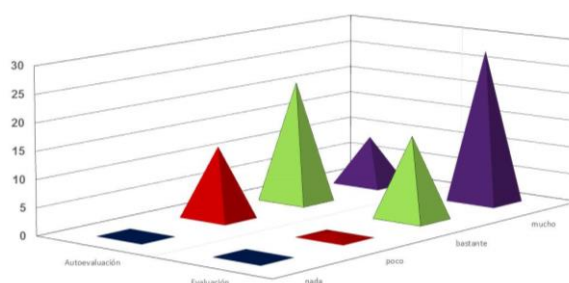


Fig. 72. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

En este ítem siguen existiendo altas diferencias entre las valoraciones de los autoevaluadores y la experta, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho tal como venimos haciendo, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 70 % mientras que la evaluadora experta se acerca al 100 %. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se adecúa el volumen de la voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase en un altísimo porcentaje de las locuciones, mientras que los autores no lo estiman tan frecuentes estas adecuaciones de volumen, ya que en un 29,5 % indican que lo adecuan poco.

ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	18	40,9	Poco	-	-
	Bastante	23	52,3	Bastante	18	40,9
	Mucho	3	6,8	Mucho	26	59,1

Tabla 62. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

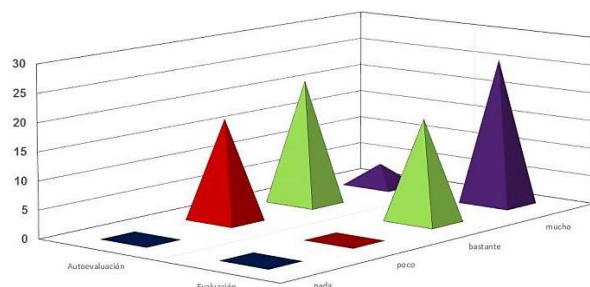


Fig. 73. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

La *modulación de la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución* es una variable mucho mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en casi un 41% que lo hacen pocas veces y en el 52,3% que si lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 100 % se modula tal duración de las silabas, existiendo pues una gran discrepancia entre ambas apreciaciones.

ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuido la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación radiofónica	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	13,6	Poco	-	-
	Bastante	30	68,2	Bastante	13	29,5
	Mucho	8	18,2	Mucho	31	70,5

Tabla 63. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.

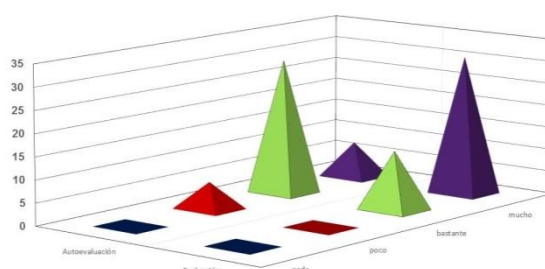


Fig. 74. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación

Algo más del 80% de los autores consideran que cuidan bastante o mucho la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación radiofónica, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones es del 100% existiendo 20 puntos porcentuales de diferencia entre ambas estimaciones.

ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modulo la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a mis locuciones	N. Proc.	0	0	N. Proc.	0	0
	Nada	0	0	Nada	0	0
	Poco	19	43,2	Poco	0	0
	Bastante	22	50,0	Bastante	16	36,4
	Mucho	3	6,8	Mucho	28	63,6

Tabla 64. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

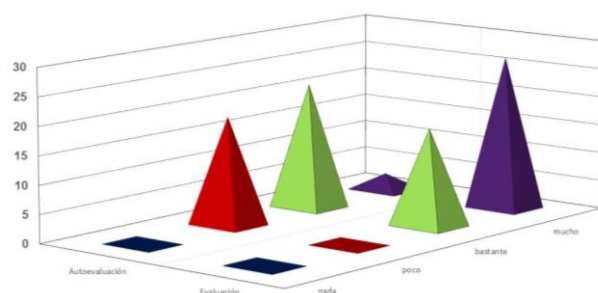


Fig. 75. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

La *modulación de la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a la locución* es una variable sensiblemente mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en un 43, 2% que lo hacen pocas veces y en el 50% que si lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 100% se modula tal longitud, existiendo pues una gran discrepancia entre ambas apreciaciones.

Los ítems números 13 al 20 no pueden ser valorados por la experta tal como aparecen formulados ya que preguntan por conductas no observables ni deducibles al escuchar la grabación de las locuciones realizadas, por ello en todos ellos la evaluadora externa ha usado la opción no procede. en el 100 % de estos 8 ítem. También ocurre lo mismo en los ítems números 25, 26 y 28. Estos 11 ítems deben eliminarse del cuestionario de evaluación externa, al no poder verificarse su grado de cumplimiento.

	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
ítem 13	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
Suelo calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución	Nada	13	29,5	Nada	-	-
	Poco	18	40,9	Poco	-	-
	Bastante	9	20,5	Bastante	-	-
	Mucho	4	9,1	Mucho	-	-

Tabla 65. Se suele calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución.

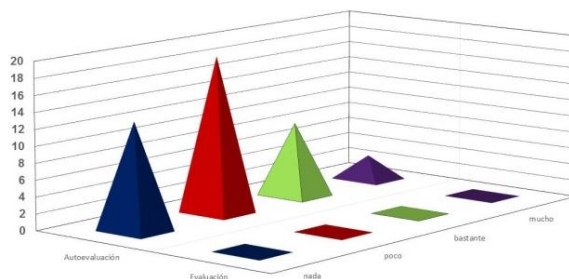


Fig. 76. Se suele calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución.

Preguntados a los locutores sobre si suelen calentar las cuerdas vocales antes de hacer la locución un 70% dicen no hacerlo nunca o en pocas veces y solo un 20% confiesa hacerlo en bastantes veces.

ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Ensayo ante un espejo el texto a hacer la locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	11	25,0	Nada	-	-
	Poco	24	54,5	Poco	-	-
	Bastante	6	13,6	Bastante	-	-
	Mucho	3	6,8	Mucho	-	-

Tabla 66. Se ensaya ante un espejo la locución.

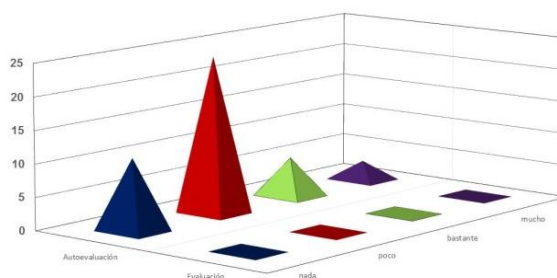


Fig. 77. Se ensaya ante un espejo la locución.

Cuando se les pide a los locutores noveles que indiquen si ensayan ante un espejo el texto antes de hacer la locución, un 75 % dicen no hacerlo nunca o en pocas veces y solo un 13,6 % confiesa hacerlo en bastantes veces.

ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Tras ensayar, escucho la locución grabada, reconozco mis errores y los corrijo	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	1	2,3	Nada	-	-
	Poco	4	9,1	Poco	-	-
	Bastante	24	54,5	Bastante	-	-
	Mucho	15	34,1	Mucho	-	-

Tabla 67. Tras ensayar la locución grabada se reconocen errores y se corrigen.

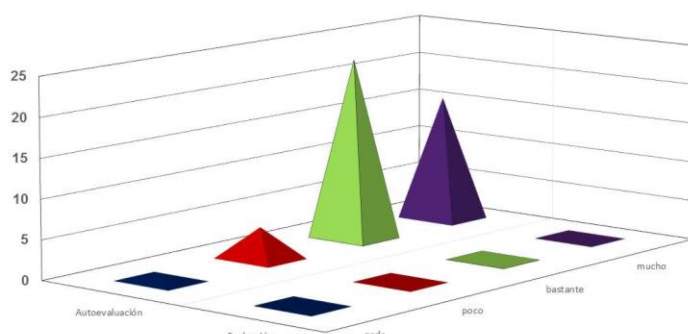


Fig. 78. Tras ensayar la locución grabada se reconocen errores y se corrigen.

. Interrogando en la autoevaluación a los locutores sobre su hábito de escuchar la locución grabada tras ensayarla para reconocer y corregir errores, más del 85 % dice hacerlo con bastante o mucha frecuencia.

ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Haciendo ejercicios aprendo a conocer mejor las posibilidades de mi voz	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	3	6,8	Nada	-	-
	Poco	15	34,1	Poco	-	-
	Bastante	17	38,6	Bastante	-	-
	Mucho	9	20,5	Mucho	-	-

Tabla 68. Hacer ejercicios ayuda aprender a conocer mejor las posibilidades de la voz.

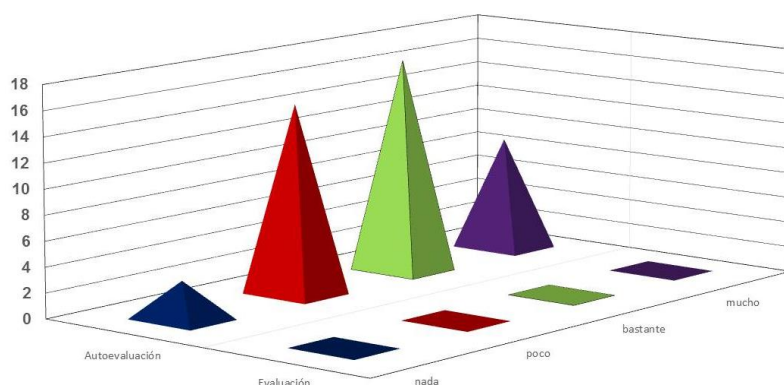


Fig. 79. Hacer ejercicios ayuda a aprender a conocer mejor las posibilidades de la voz.

Igualmente la autoevaluación a los locutores sobre si haciendo ejercicios aprenden a conocer mejor las posibilidades de su voz, algo menos del 80 % dice aprender de esa forma, con bastante o mucha frecuencia.

ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Educo mi voz ejercitando la correcta locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	1	2,3	Nada	-	-
	Poco	20	45,5	Poco	-	-
	Bastante	19	43,2	Bastante	-	-
	Mucho	4	9,1	Mucho	-	-

Tabla 69. Ejercitar una correcta locución educa la voz.

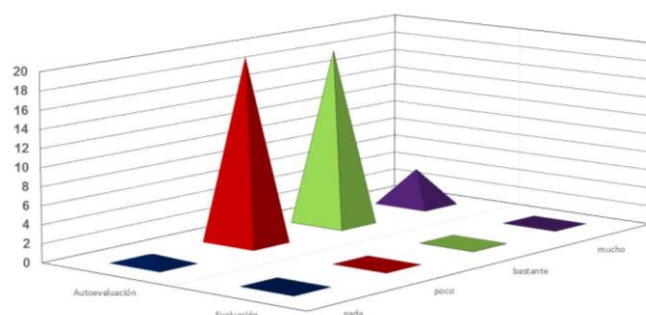


Fig. 80. Ejercitar una correcta locución educa la voz.

Cuando se les pide a los locutores noveles que indiquen si consiguen educar su voz ejercitando una correcta locución, un 45, 75 % dicen conseguirlo poco y un 43,2 % bastante.

ítem 18	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mejoro mi estilo de locución controlo las inflexiones finales de la voz	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	1	2,3	Nada	-	-
	Poco	16	36,4	Poco	-	-
	Bastante	23	52,3	Bastante	-	-
	Mucho	4	9,1	Mucho	-	-

Tabla 70. Controlar las inflexiones finales de la voz, mejora el estilo de locución.

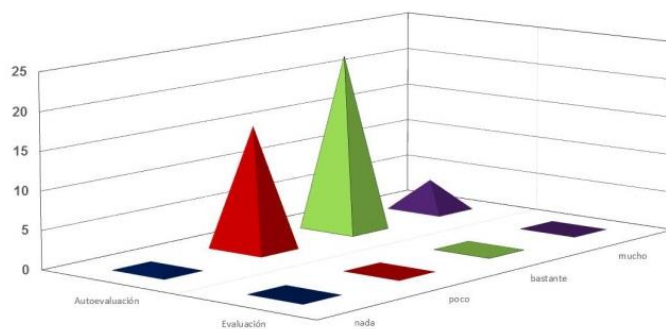


Fig. 81. Controlar las inflexiones finales de la voz, mejora el estilo de locución

Preguntados si consiguen mejorar su estilo de locución cuando controlan las inflexiones de su voz, un 36,4 % dicen conseguirlo poco y un 52,3 % bastante.

ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Me entreno realizando ejercicios de entonación	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	8	18,2	Nada	-	-
	Poco	29	65,9	Poco	-	-
	Bastante	5	11,4	Bastante	-	-
	Mucho	2	4,5	Mucho	-	-

Tabla 71. La realización de ejercicios de entonación entrena al locutor/a.

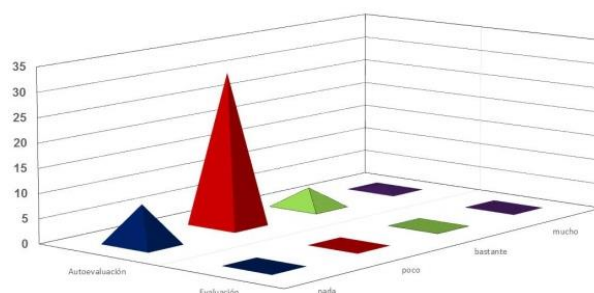
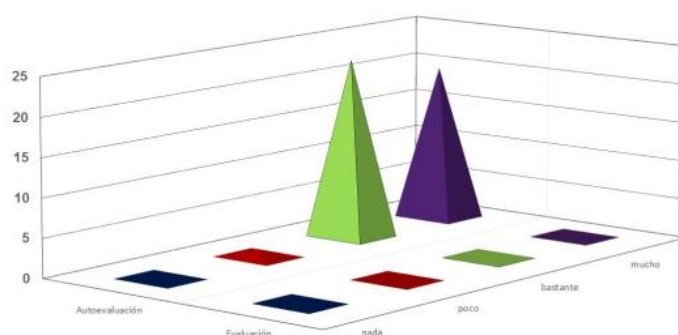


Fig. 82. La realización de ejercicios de entonación entrena al locutor/a.

Un 85% de los locutores dice que no realizan ejercicios para entrenarse o lo hacen en muy pocas ocasiones.

ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Practico el texto antes de hacer la locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,3	Poco	-	-
	Bastante	24	54,5	Bastante	-	-
	Mucho	19	43,2	Mucho	-	-

Tabla 72. Es conveniente practicar el texto antes de realizar la locución



E Fig. 83. Es conveniente practicar el texto antes de realizar la locución.

El hábito de *practicar el texto antes de hacer la locución* es una actividad que declaran realizar con bastante o mucha frecuencia más del 95 % de los locutores noveles.

ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mi ritmo a la hora de leer es el correcto, ni rápido ni lento, andante	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	11,4	Poco	1	2,3
	Bastante	27	61,4	Bastante	11	25,0
	Mucho	12	27,3	Mucho	32	72,7

Tabla 73. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

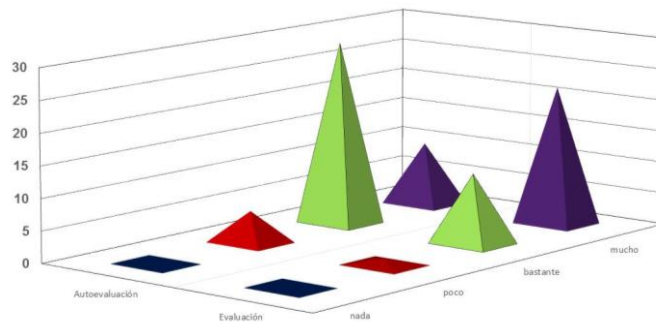


Fig. 84. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

Sobre la estimación que se hace en la autoevaluación y en la evaluación externa sobre si el ritmo a la hora de leer es el correcto, no siendo ni rápido ni lento, sino andante, la suma de las apreciaciones bastante y mucho en el caso de la autoevaluación se acerca al 90 %, y en el caso de la experta al 98 %, existiendo una leve diferencia entre ambas apreciaciones.

ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer locución leo sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	11	25,0	Poco	3	6,8
	Bastante	27	61,4	Bastante	23	52,3
	Mucho	6	13,6	Mucho	18	40,9

Tabla 74. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

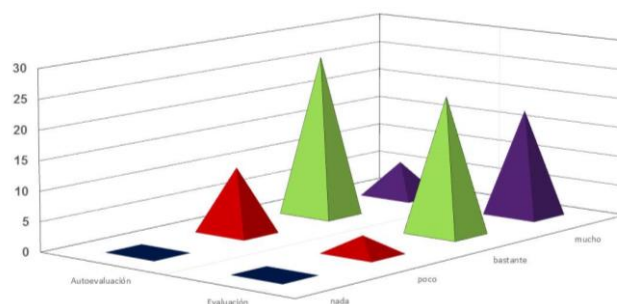


Fig. 85. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

Interrogados autores y evaluadora experta sobre si *al hacer locución se lee sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real*, un 25 % de los locutores dice conseguirlo poco y el 75 % restante expresan que lo consigue

bastante o mucho. Para la experta el 100 % lo consigue bastante o mucho, siendo la diferencia de su estimación superior a 25 puntos porcentuales, respecto a la autoevaluación.

ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer la locución no solamente leo, sino que interpreto con mi voz.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	10	22,7	Poco	2	4,5
	Bastante	24	54,5	Bastante	19	43,2
	Mucho	10	22,7	Mucho	23	52,3

Tabla 75. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

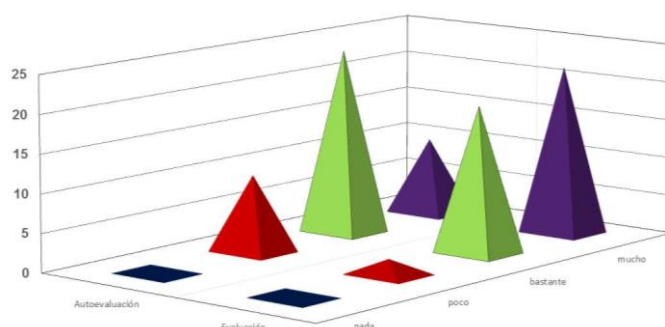


Fig. 86. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

En lo concerniente a que los locutores noveles no leen, sino que interpretan con su voz, los actores principales autoevalúan esta cuestión de forma favorable, ya que la suma de las opciones: bastante y mucho se acerca al 75 %, si bien la opción poco representa un 22,7 %. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos opciones un 95 por ciento, es decir veinte puntos por arriba que los locutores.

ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución hablo con naturalidad para que mi voz no suene postiza	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	1	2,3
	Poco	12	27,3	Poco	3	6,8
	Bastante	24	54,5	Bastante	7	15,9
	Mucho	8	18,2	Mucho	33	75,0

Tabla 76. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas

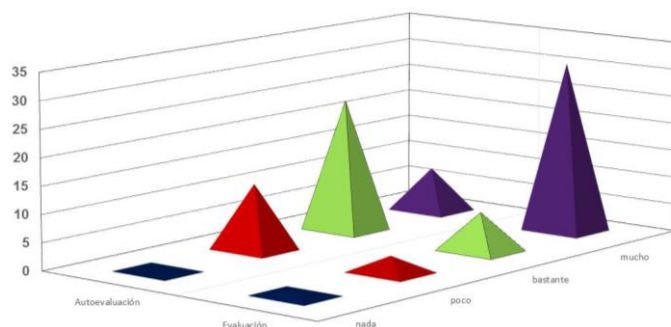


Fig. 87. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.

Cuando se analiza como los locutores *hablan con naturalidad para que sus voces no parezcan postizas*, destaca como negativo que un 27,3 % indiquen que lo hacen poco, si bien el 54,4 % dicen hacerlo bastante y 18,2 % mucho, sumando ambas se acercan al 75 % aproximadamente. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías un 90 %, es decir 15 puntos porcentuales más.

ítem 25	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Hago la locución gesticulando para conseguir que mi voz tenga más expresividad sonora	N. Proc.	-	-	N. Proc.	43	97,7
	Nada	2	4,5	Nada	-	-
	Poco	18	40,9	Poco	-	-
	Bastante	11	25,0	Bastante	-	-
	Mucho	13	29,5	Mucho	1	2,3

Tabla 77. Al hacer la locución ha de gesticularse para conseguir que la voz adquiera mayor expresividad.

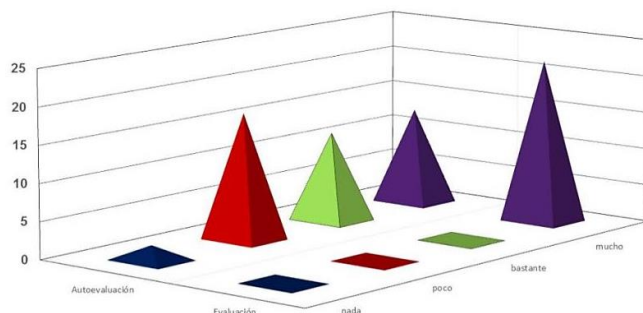


Fig. 88. Al hacer la locución ha de gesticularse para conseguir que la voz adquiera mayor expresividad.

Al estudiar si los locutores *gesticulan para conseguir que sus voces tengan más expresividad sonora* resulta interesante destacar que un 41 por ciento declaran hacerlo poco y sólo un 60 % bastante o mucho.

ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
A la hora de hacer la locución aumento mi emotividad gesticulando con los brazos y el rostro	N. Proc.	-	-	N. Proc.	44	100,0
	Nada	3	6,8	Nada	-	-
	Poco	18	40,9	Poco	-	-
	Bastante	12	27,3	Bastante	-	-
	Mucho	11	25,0	Mucho	-	-

Tabla 78. Al hacer la locución ha de aumentarse la emotividad gesticulándose con brazos y rostro.

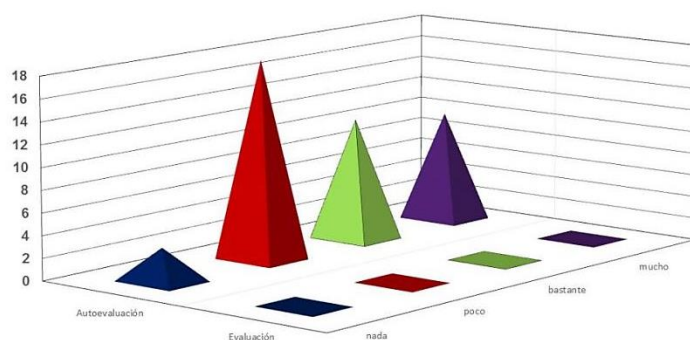


Fig. 89. Al hacer la locución ha de aumentarse la emotividad gesticulándose con brazos y rostro.

Al igual que en el ítem anterior cuando se pregunta si al hacer la locución los locutores aumentan su emotividad gesticulando con los brazos y el rostro, un 41% declaran hacerlo poco y sólo un 60 % bastante o mucho.

ítem 27	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al interpretar con mi voz consigo emocionar a quienes me escuchan	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	1	2,3	Nada	-	-
	Poco	20	45,5	Poco	3	6,8
	Bastante	20	45,5	Bastante	22	50,0
	Mucho	3	6,8	Mucho	19	43,2

Tabla 79. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

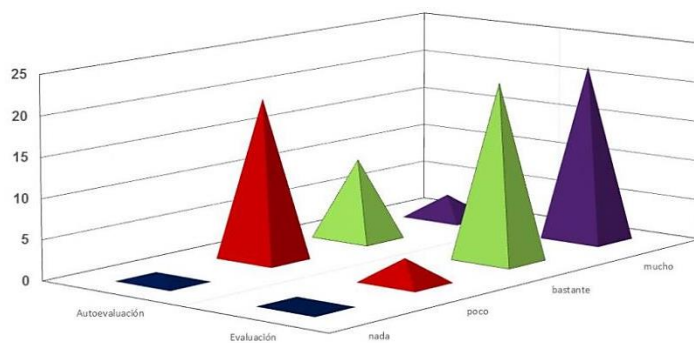


Fig. 90. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

Importantes discrepancias existen en las respuestas a la pregunta referida a si *al interpretar con la voz los locutores consiguen emocionar a los oyentes* ya que mientras que la evaluadora externa valora con casi un 95 % la suma de las opciones bastante y mucho, los propios locutores estiman en un 45 % que las emocionan poco, y en un 50 % aproximadamente estiman que las audiencias se emocionan bastante.

ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Procuro crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones	N. Proc.	-	-	N. Proc.	43	97,7
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,3	Poco	-	-
	Bastante	23	52,3	Bastante	-	-
	Mucho	20	45,5	Mucho	1	2,3

Tabla 80. Procuro crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones

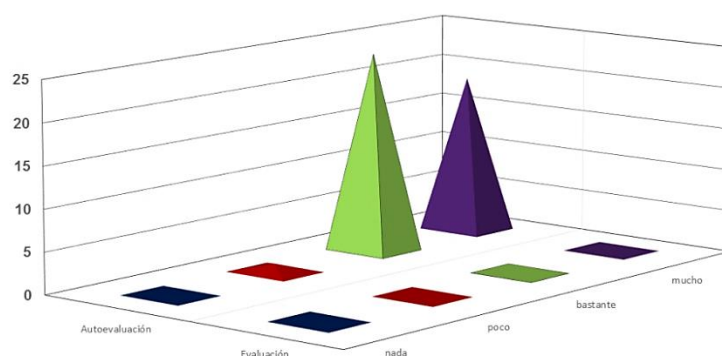


Fig. 91. Ambiente confortable al graba locuciones

Preguntados si procuran crear un ambiente confortable cuando se graban las locuciones casi el cien por cien de las autoevaluaciones afirman que lo hacen bastante o mucho.

ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Imprimo musicalidad a mis palabras al hacer la locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	21	47,7	Poco	2	4,5
	Bastante	20	45,5	Bastante	18	40,9
	Mucho	3	6,8	Mucho	24	54,5

Tabla 81. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

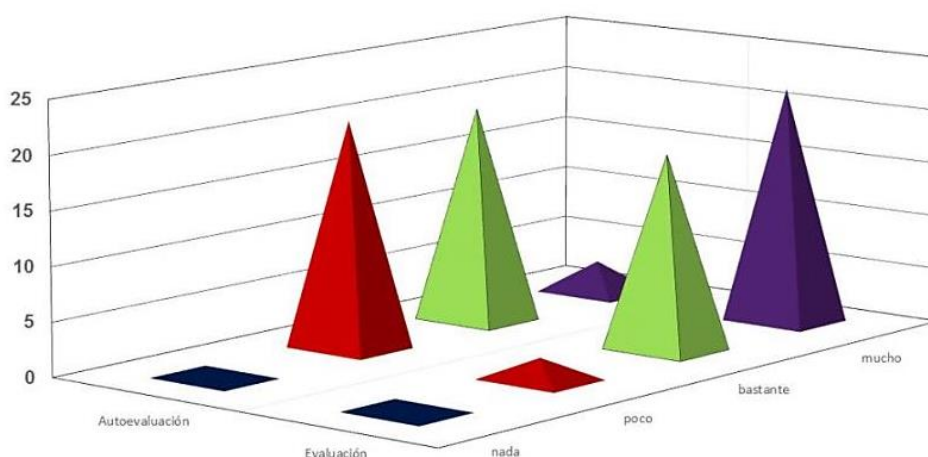


Fig. 92. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

Muy preocupante resultan las diferencias de estimación que realizan los locutores y la evaluadora especializada sobre cómo estos *imprimen musicalidad a sus palabras mientras realizan la locución*. En primer lugar destaca que casi el cincuenta por ciento de los locutores digan que lo hacen poco, es decir que sus tonalidades son poco musicales, mientras el otro cincuenta por ciento lo consiguen bastantes y muchas ocasiones. La evaluadora especializada asigna a la suma de estas dos opciones un 95 %, existiendo una gran diferencia entre las estimaciones de ambos (45 puntos).

ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Hago la locución con cierta pasión	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	11	25,0	Poco	1	2,3
	Bastante	24	54,5	Bastante	20	45,5
	Mucho	9	20,5	Mucho	23	52,3

Tabla 82. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

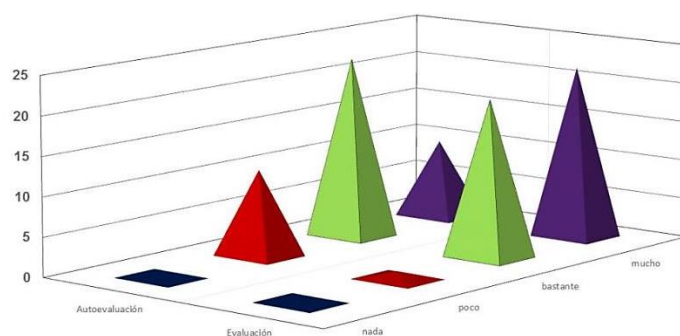


Fig. 93. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

Cuando se analiza como los locutores se apasionan mientras generan sus discursos radiofónicos destaca como negativo que un 25 % indiquen lo consigan poco, si bien el 75 % aproximadamente o hacen bastante y mucho. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías un 98 %, es decir 18 puntos porcentuales más.

ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hablar utilizo vocabulario específico adecuado a la audiencia	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,3	Poco	-	-
	Bastante	23	52,3	Bastante	2	4,5
	Mucho	20	45,5	Mucho	42	95,5

Tabla 83. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.

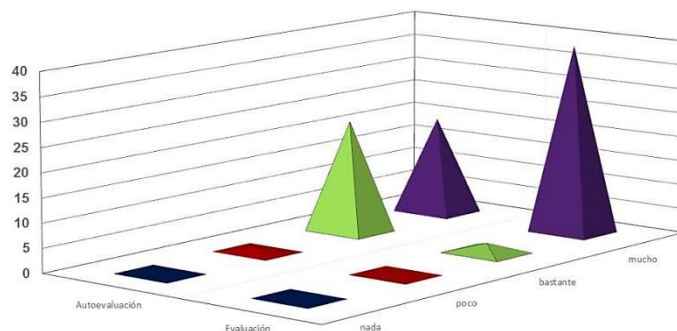


Fig. 94. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.

En este ítem las estimaciones finales sumando las opciones bastante y mucho son prácticamente coincidentes entre los y la experta más del 98 %, si bien la segunda otorga la opción mucho al 95,5 %, es decir, *el vocabulario usado parece estimarse como muy adecuado a la audiencia*.

ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Tengo en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país cuando hago la locución	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	2	4,5	Nada	-	-
	Poco	14	31,8	Poco	-	-
	Bastante	14	31,8	Bastante	31	70,5
	Mucho	14	31,8	Mucho	13	29,5

Tabla 84. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

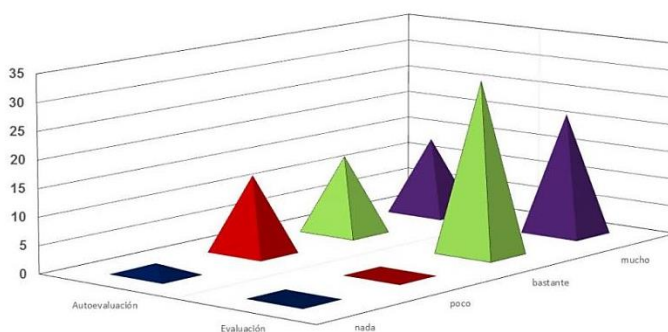


Fig. 95. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

Continuando con la reflexión sobre la composición de los textos que se usan al construir la locución, la experta estima en más de un 70 % que se ha tenido bastante en cuenta las palabras típicas y frases hechas de cada zona o país,

porcentaje que los locutores sitúan en un 31,8 por ciento, idéntico porcentaje que adjudican a la opción poco.

ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto el estilo de diálogos al carácter de las personas que entrevisto	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	3	6,8	Nada	-	-
	Poco	9	20,5	Poco	-	-
	Bastante	22	50,0	Bastante	5	11,4
	Mucho	10	22,7	Mucho	39	88,6

Tabla 85. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

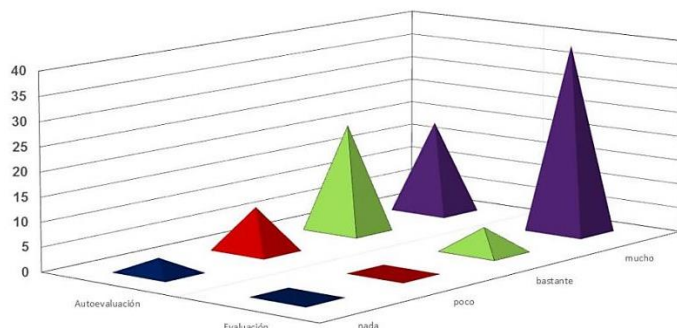


Fig. 96. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

Una cuestión ciertamente complicada para locutores noveles es su supuesta capacidad para adaptar el diálogo al carácter de las personas que entrevisto. A pesar de ello declaran en más del 70 por ciento conseguirlo bastante o mucho. La experta es mucho más generosa en sus valoraciones adjudicando el 100 por cien a estas dos opciones de respuesta, con una diferencia cercana a los 30 puntos.

ítem 34	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto mi forma de hablar al tipo de programa radiofónico en el que participo	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	9,1	Poco	1	2,3
	Bastante	27	61,4	Bastante	1	2,3
	Mucho	13	29,5	Mucho	42	95,5

Tabla 86. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico que se elabora.

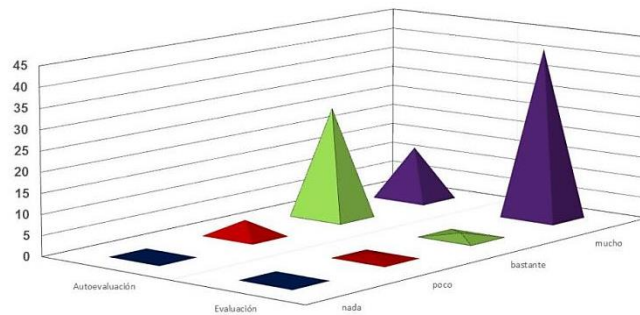


Fig. 97. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico que se elabora.

Esta capacidad adaptativa se pone en juego en este ítem donde se hace reflexionar a los jueces de ambos sectores sobre el grado en que consiguen adaptar la forma de hablar de los locutores al tipo de programa radiofónico, siendo muy similares los porcentajes de estimación resultantes, al sumar las opciones bastante y mucho, 90,9% en autoevaluación y 97,9 % en evaluación externa.

4.2. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la selección musical

ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	11,4	Poco	8	18,2
	Bastante	25	56,8	Bastante	5	11,4
	Mucho	14	31,8	Mucho	31	70,5

Tabla 87. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.

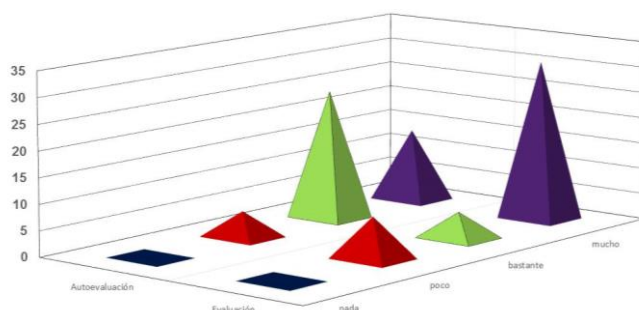


Fig. 98. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.

En el ítem referido a la inclusión en la banda sonora de secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio, las puntuaciones obtenidas en la autoevaluación sumando las obtenidas en las categorías bastante y mucho se acercan al 90 %. En cambio, la evaluación que la experta realiza del mismo ítem en la suma de idénticas categorías supera levemente el 80 % si bien en el mayor rango alcanza el 70.5 %

ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,5	Poco	6	13,6
	Bastante	29	65,9	Bastante	10	22,7
	Mucho	13	29,5	Mucho	28	63,6

Tabla 88. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.

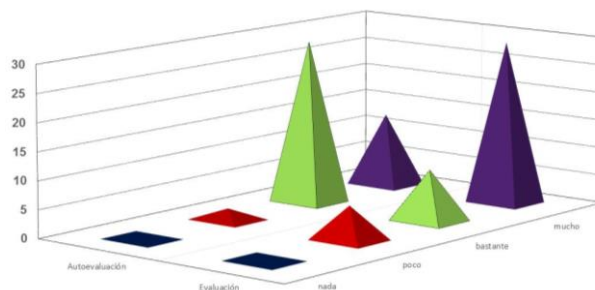


Fig. 99. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.

En este ítem en el que se indaga sobre si las distintas secuencias musicales seleccionadas refuerzan las emociones de los distintos fragmentos del guion, tanto la autoevaluación realizada por el alumnado como la evaluación realizada por la experta coinciden en que, sumada las apreciaciones referidas a las categorías bastante y mucho, ambas estimaciones se sitúan en torno al 90 %, lo cual indica que la selección emocional de la música respecto a los contenidos literarios para reforzar la carga emotiva de los contenidos literarios ha sido adecuada. No obstante, y al igual que en el ítem anterior, la evaluación de la experta resalta mucho más que la propia autoevaluación, la idoneidad de la selección emocional situándola en la opción más alta en algo más del 60 %.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	9	20,5	Poco	-	-
	Bastante	25	56,8	Bastante	15	34,1
	Mucho	10	22,7	Mucho	29	65,9

Tabla 89. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

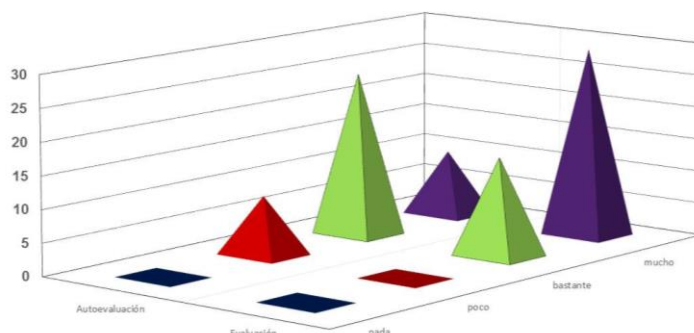


Fig. 100. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

En cuanto a que la selección musical contiene ritmos que refuerzan las emociones y sentimientos que generan los textos del guion, se observa que la autopercepción de los autores sobre este indicador sumando los porcentajes obtenidos en las opciones bastante y mucho se acerca al 80 %, siendo aún más alta en el caso de la percepción de la experta, cuya suma de puntuaciones en estas dos categorías llega al 100 %.

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,5	Poco	4	9,1
	Bastante	30	68,2	Bastante	9	20,5
	Mucho	12	27,3	Mucho	31	70,5

Tabla 90. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

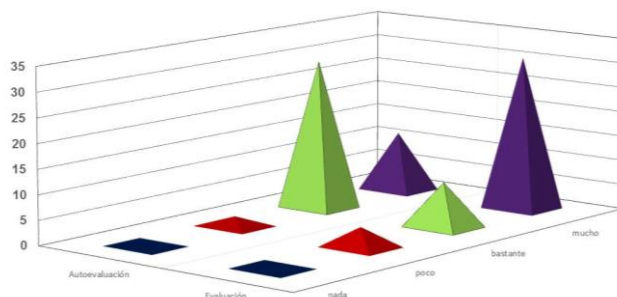


Fig. 101. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

Preguntados sobre si las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar, se observa que la percepción de locutores noveles y de la experta sobre este indicador, sumando los porcentajes obtenidos en las opciones bastante y mucho, es un de un poco más del 90 %.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	Nada	1	2,3	Nada	-	-
	Poco	13	29,5	Poco	-	-
	Bastante	23	52,3	Bastante	3	6,8
	Mucho	7	15,9	Mucho	41	93,2

Tabla 91. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

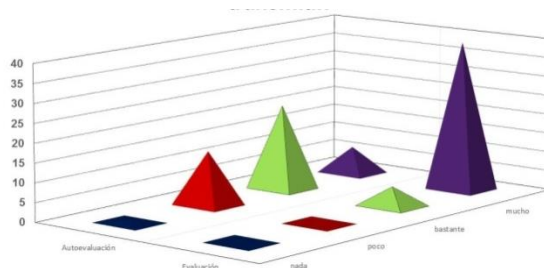


Fig. 102. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

En este ítem existe una acusadísima diferencia entre la autoevaluación de los autores y la evaluadora experta, ya que esta otorga a un 100 % a la suma de los porcentajes de las calificaciones bastante y mucho, mientras que los autores de la selección musical otorgan a esta misma suma porcentual el 68,2 % casi 32 puntos porcentuales menos.

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	7	15,9	Poco	4	9,1
	Bastante	29	65,9	Bastante	4	9,1
	Mucho	8	18,2	Mucho	36	81,8

Tabla 92. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

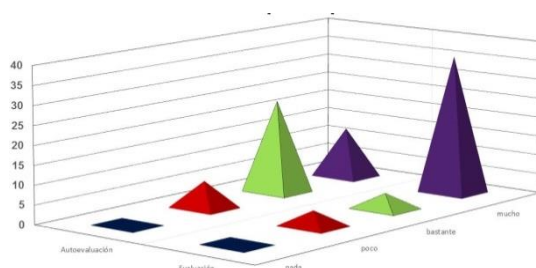


Fig. 103. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

En el último ítem, es sin duda el de mayor dificultad para los guionistas y productores noveles que carecen de formación musical en su mayoría ya que se les hace reflexionar sobre la tonalidad mayor o menor de las melodías que han sido seleccionadas para su banda sonora para con este dato inducir las diversas emociones que se pretendían. Los porcentajes de la tabla muestran la existencia de 15 puntos porcentuales entre las calificaciones otorgadas por la experta

sumando las opciones bastante y mucho (100 %), y las reflejadas para esta misma suma por los autores noveles en su autoevaluación que es del 84,1 %.

4.3. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta de la escala de la autoevaluación y evaluación del guion

	Autoevaluación			Evaluación experta		
Ítem 1	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
1. La temática tratada en el programa es de interés para el público destinatario	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	3	6,8	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	12	27,3	En buena medida	9	20,5
	En gran medida	29	65,9	En gran medida	32	72,7

Tabla 93. Interés de la temática tratada

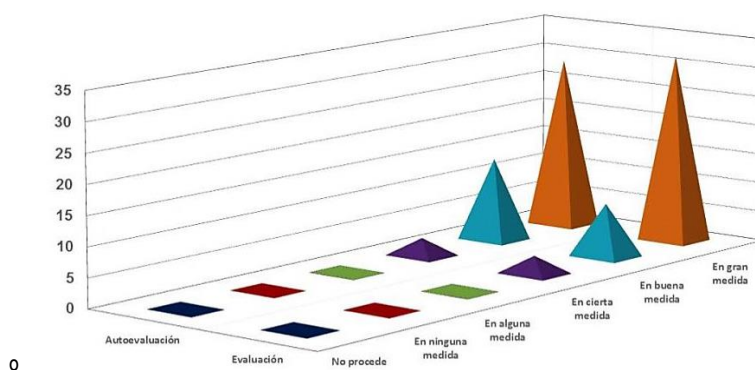


Fig. 104. Interés de la temática tratada

Tanto en la autoevaluación como en la evaluación por la experta más del 90 por ciento considera que en buena y en gran medida la temática abordada es de *interés* para los oyentes a los que va dirigido el guion, si bien en el caso de la valoración por la experta el puntaje mayor (5) alcanza un porcentaje ligeramente superior mayor al de la autoevaluación de los autores.

	Autoevaluación			Evaluación experta		
Ítem 2	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
2. El contenido del programa es fácil de entender	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	1	2,3
	En cierta medida	2	4,5	En cierta medida	7	15,9
	En buena medida	15	34,1	En buena medida	11	25,0
	En gran medida	27	61,4	En gran medida	25	56,8

Tabla 94. Facilidad de comprensión del contenido del programa

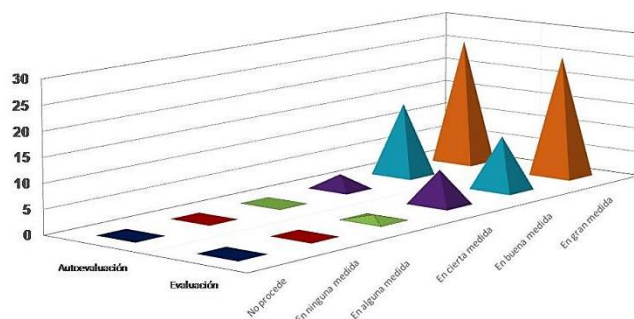


Fig. 105. Facilidad de comprensión el contenido del programa

Mientras más del 90 por ciento de los autores en el ejercicio de su autoevaluación consideran que el contenido del programa diseñado es en buena medida y en gran medida fácil de entender, la experta lo considera con esta facilidad en un porcentaje ligeramente menor, en torno al 80 por ciento.

	Autoevaluación			Evaluación experta		
Ítem 3	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
3. El contenido del guion es relevante para la audiencia destinataria	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,3	En alguna medida	1	2,3
	En cierta medida	3	6,8	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	18	40,9	En buena medida	15	34,1
	En gran medida	22	50,0	En gran medida	25	56,8

Tabla 95. Relevancia del contenido del guion para la audiencia

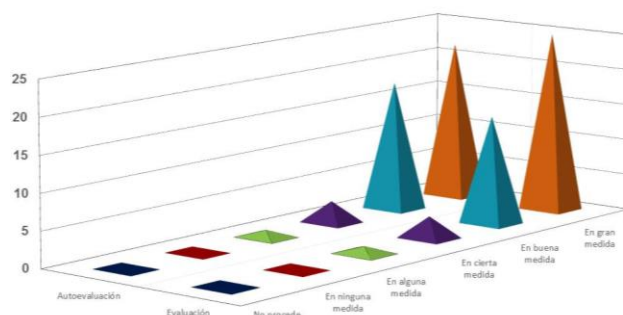


Fig. 106. Relevancia del contenido del guion para la audiencia

Aproximadamente el 90 por ciento de ambos juicios (autores y experta) consideran que la temática abordada es relevante en buena y en gran medida para los oyentes a los que va dirigido el guion, si bien en la valoración emitida por la experta el puntaje mayor (5) alcanza un porcentaje ligeramente mayor que en la autoevaluación de los autores.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
4. El guion tiene en cuenta los intereses de los potenciales oyentes	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,6	En ning. medida	1	2,3
	En buena medida	17	38,6	En buena medida	21	47,7
	En gran medida	21	47,7	En gran medida	22	50,0

Tabla 96. Guion basado en los intereses de la audiencia.

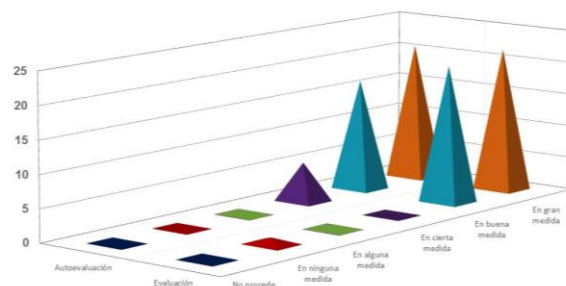


Fig. 107, Guion basado en los intereses de la audiencia.

El 85 por ciento de los puntajes obtenidos en este ítem tanto en autoevaluación considera que en buena y en gran medida el texto del guion ha tenido en cuenta los intereses de los potenciales oyentes, alcanzando el puntaje

concedido por la experta para ambas categorías cercano al 97 %, doce puntos por encima.

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
5. En la narración no hay saltos bruscos que hagan difícil su comprensión	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	9	20,5	En ning. medida	34	77,3
	En alguna medida	4	9,1	En alguna medida	4	9,1
	En cierta medida	4	9,1	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	16	36,4	En buena medida	2	4,5
	En gran medida	11	25,0	En gran medida	1	2,3

Tabla 97. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.

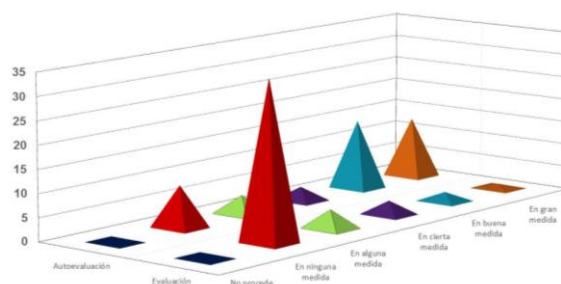


Fig. 108. Inexistencia de saltos bruscos en la narración

La formulación de este ítem como frase negativa ha producido una sensible dispersión en las respuestas de la autoevaluación, lo que podría ser un indicio de que los autores entendieron la pregunta en forma afirmativa. En cambio, la evaluadora externa si la interpretó correctamente, asignado más de un 85 por ciento a las categorías En ninguna medida no hay saltos bruscos y en gran medida no hay saltos bruscos. Esta posible confusión aconseja cambiar la redacción del ítem en los siguientes términos: *“Se ha evitado en la narración la existencia de saltos bruscos que hacen difícil la comprensión del contenido, al perderse el hilo conductor”*

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
6. A lo largo del guion se recuerdan ciertos datos importantes e ideas clave	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	2	4,5	En alguna medida	15	34,1
	En cierta medida	10	22,7	En cierta medida	11	25,0
	En buena medida	17	38,6	En buena medida	13	29,5
	En gran medida	15	34,1	En gran medida	4	9,1

Tabla 98. Recuerdo de datos relevantes.

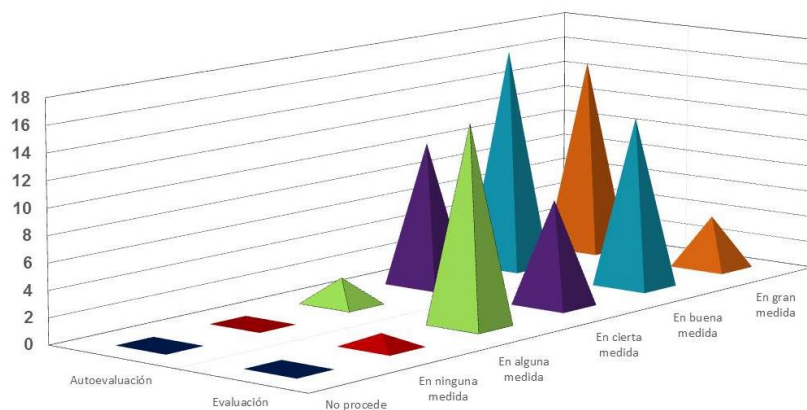


Fig. 109. Recuerdo de datos relevantes.

El hecho de que más del 70 % de los autores indiquen que en el guion se recuerdan datos importantes e ideas clave asignándoles los valores 4 y 5 discrepa sensiblemente con el juicio de la evaluadora que solo asigna estos dos valores al 30 % de los guiones. Tras una reflexión sobre el origen de estas discrepancias se sugiere cambiar la palabra recordar por *resaltar*, eliminando además la expresión *datos importantes*, quedando la nueva formulación del ítem como sigue: “A lo largo del guion se resaltan las ideas clave del tema elegido”.

Ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
7. El guion presenta redundancia que dificultan el progreso de la narración	N. Proc.	-	-	N. Proc.	1	2,3
	En ning. Medida	30	68,2	En ning. medida	37	84,1
	En alguna medida	8	18,2	En alguna medida	6	13,6
	En cierta medida	3	6,8	En cierta medida	-	-
	En buena medida	1	2,3	En buena medida	-	-
	En gran medida	2	4,5	En gran medida	-	-

Tabla 99. Presencia de redundancias.

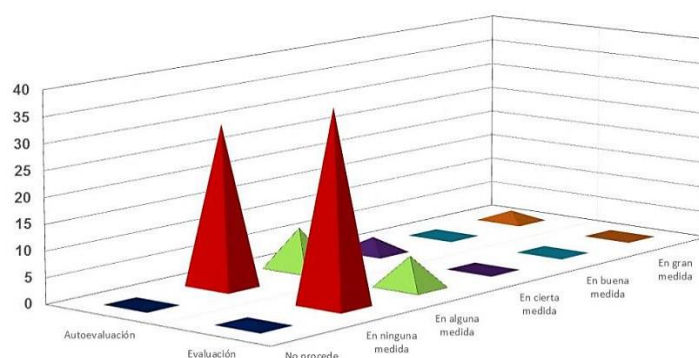


Fig. 110. Presencia de redundancias.

Más del 85 por ciento de los productores se autoevalúan este ítem con las puntuaciones superiores del rango, porcentaje que la evaluadora eleva a más de 97 por ciento, doce puntos por encima, lo que indica que los guiones preparados no presentan redundancias apreciables.

Ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
8. En el desarrollo se contienen suficientes explicaciones que ayuden a comprender mejor la temática	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	1	2,3	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	7	15,9	En cierta medida	10	22,7
	En buena medida	19	43,2	En buena medida	13	29,5
	En gran medida	17	38,6	En gran medida	20	45,5

Tabla 100. Se contienen suficientes explicaciones.

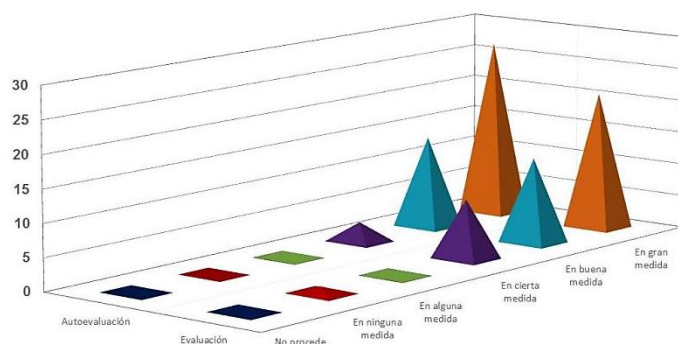


Fig. 111. Se contienen suficientes explicaciones.

Algo más del 80 por ciento de los guionistas sumando las respuestas de los rangos 4 y 5 y confiesan que es sus textos hay suficientes explicaciones para comprender bien la temática tratada. En cambio la evaluadora baja estas apreciaciones al 75 % en idénticos rangos, existiendo por ello una ligera discrepancia.

Ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
9. La narración se aleja del tema central	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	35	79,5	En ning. medida	41	93,2
	En alguna medida	4	9,1	En alguna medida	3	6,8
	En cierta medida	1	2,3	En cierta medida		
	En buena medida	-	-	En buena medida	-	-
	En gran medida	4	9,1	En buena medida	-	-

Tabla 101. Se aleja del tema central.

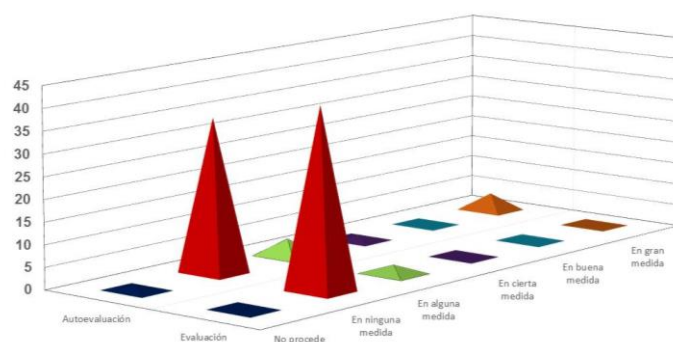


Fig. 112. Se aleja del tema central.

En este ítem es muy bien valorado por la evaluadora externa, que sumando los porcentajes de las opciones 4 y 5 estima que en un 100 % de los guiones la

narración no se aleja del tema central, mientras que los autores autoevalúan este ítem, sumando los porcentajes de ambos rangos en torno al 90 %, existiendo pues una diferencia de 10 puntos respecto al juicio de la experta.

Ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
10. En la narración existen situaciones confusas	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	23	52,3	En ning. medida	33	75,0
	En alguna medida	16	36,4	En alguna medida	7	15,9
	En cierta medida	2	4,5	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	-	-	En buena medida	-	-
	En gran medida	3	6,8	En gran medida	1	2,3

Tabla 102. Existen situaciones confusas.

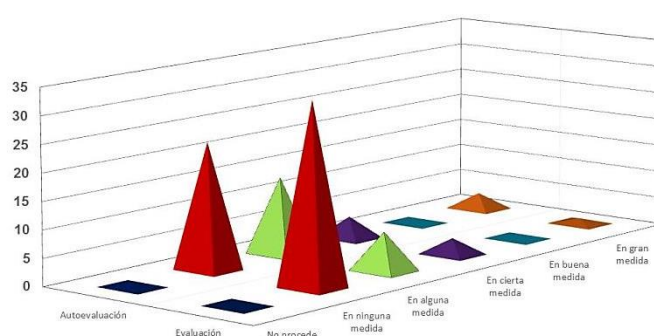


Fig. 113. Existen situaciones confusas.

La percepción de ls autores del guion deo que no contiene situaciones confusas es muy alta, ya que sumando los porcentajes de los tramos altos de la escala se acercan al 90 %, porcentaje muy cercano al que fija la evaluadora (un 86 % aproximadamente).

Ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
11. El guion cita las fuentes informativas clave	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	5	11,4
	En alguna medida	9	20,5	En alguna medida	8	18,2
	En cierta medida	6	13,6	En cierta medida	4	9,1
	En buena medida	11	25,0	En buena medida	19	43,2
	En gran medida	18	40,9	En gran medida	8	18,2

Tabla 103. Se citan las fuentes informativas clave.

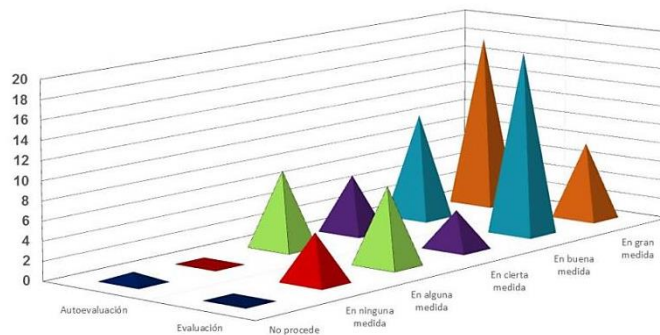


Fig. 114. Se citan las fuentes informativas clave.

Acaso la pregunta de este ítem referida a si se citan en el guion las fuentes informativas claves usadas en su redacción sea una de las que mayor dispersión de porcentajes obtiene, situándose en el tramo alto de los rangos en un 55 % en las autoevaluaciones, y en un 61 % en el juicio de la experta. Tales datos sugieren que los guionistas noveles no han tenido suficientemente en cuenta la necesidad de citar las fuentes, o no han encontrado fórmulas expresivas para hacerlo, por lo que parece adecuado reforzar las estrategias de citación en las unidades de la escuela de radio que abordan los sistemas de documentación y su reflejo en la redacción del guion.

Ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
12. El ritmo de la narración es adecuado a la temática central del guion	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	1	2,3
	En cierta medida	7	15,9	En cierta medida	9	20,5
	En buena medida	22	50,0	En buena medida	22	50,0
	En gran medida	15	34,1	En gran medida	11	25,0

Tabla 104. El ritmo de la narración es adecuado.

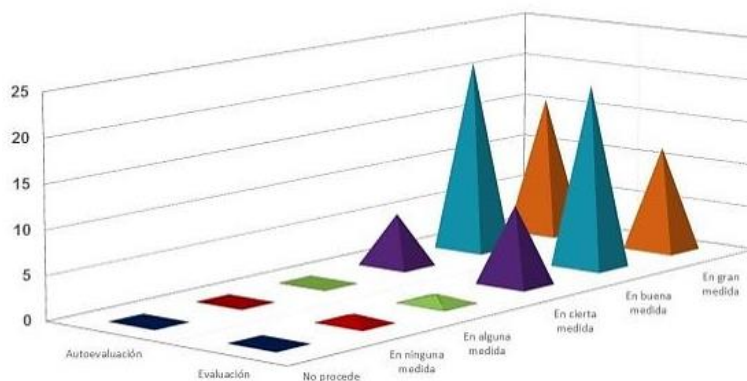


Fig. 115. El ritmo de la narración es adecuado.

La valoración de percepción de que el ritmo de la narración es adecuado a la temática central elegida ha obtenido valoraciones un tanto alejadas en las autoevaluaciones (94 %) sumando las puntuaciones de los rangos 4 y 5 y en el juicio externo (75 %). Estos 15 puntos porcentuales de diferencia invitan a insistir más en las unidades formativas en esta cuestión, para clarificar mejor la relación que debe existir entre la naturaleza del tema y el ritmo que ha de imprimirse.

Ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
13. El objetivo principal del programa se intuye con facilidad	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,3	En alguna medida	1	2,3
	En cierta medida	5	11,4	En cierta medida	2	4,5
	En buena medida	14	31,8	En buena medida	9	20,5
	En gran medida	24	54,5	En gran medida	32	72,7

Tabla 105. El objetivo principal se intuye con facilidad.

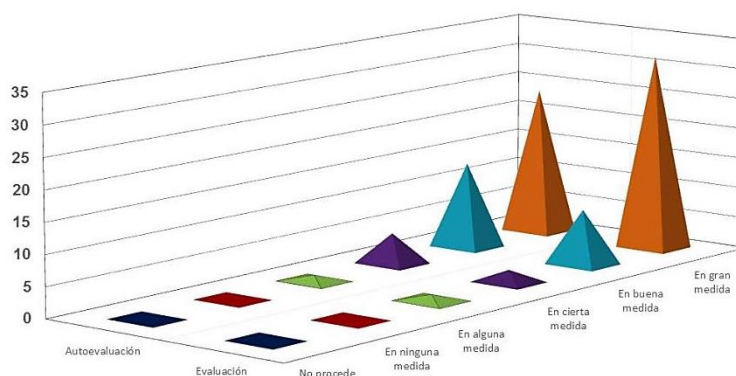


Fig. 116. El objetivo principal se intuye con facilidad.

Nos encontramos con otro indicador de mucha complejidad, que a pesar de ello obtiene porcentajes muy destacables. El hecho de que en el desarrollo argumental de los guiones se intuya el objetivo principal del programa en un 93 por ciento según la evaluadora, sumando como venimos haciendo los rangos 4 y 5 y en un 86 % por los autores, indica un grado de discrepancia relativamente leve (7 puntos porcentuales).

Ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
14. Los subtemas que aparecen en el programa están bien encadenados	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	1	2,3	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,6	En cierta medida	8	18,2
	En buena medida	21	47,7	En buena medida	21	47,7
	En gran medida	16	36,4	En gran medida	14	31,8

Tabla 106. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.

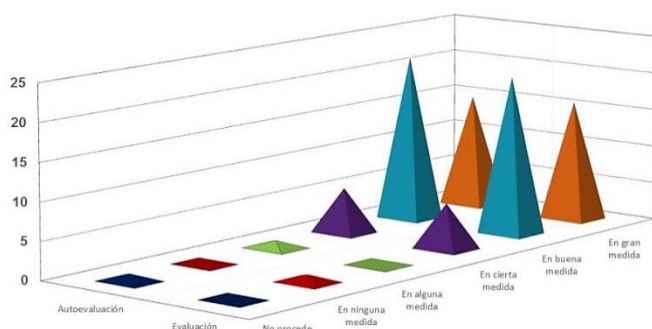


Fig. 117. Los subtemas que aparecen están bien encadenados

El adecuado encadenamiento de los subtemas que componen la narración es un indicador de gran interés para observar la habilidad adquirida por los guionistas noveles, que se autoevalúan este ítem con un 85 % sumando los dos rangos superiores de la escala, si bien la evaluadora ha estimado 6 puntos por debajo tal adecuación del encadenamiento.

Ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
15. Por tener excesivos detalles, la narración desvía la atención del tema central	No procede	-	-	No procede	1	2,3
	En ning. medida	28	63,6	En ning. medida	29	65,9
	En alguna medida	11	25,0	En alguna medida	9	20,5
	En cierta medida	1	2,3	En cierta medida	-	-
	En buena medida	1	2,3	En buena medida	5	11,4
	En gran medida	3	6,8	En gran medida	-	-

Tabla 107. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

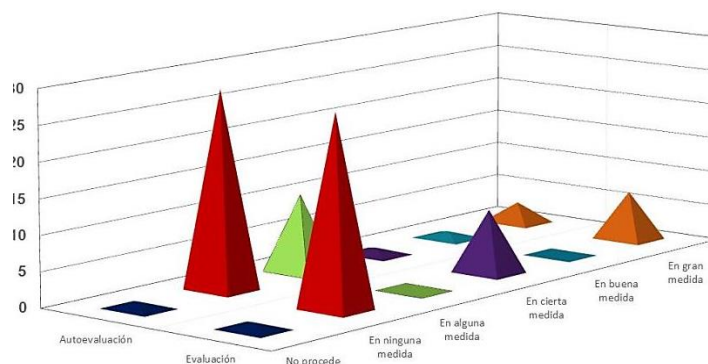


Fig. 118. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

Existe alto grado de acuerdo entre autores y evaluadora en señalar que las narraciones no contienen exceso de detalles que puedan desviar la atención del oyente del tema central, situándose ambas apreciaciones en algo más del 85 % sumando las opciones 4 y 5.

Ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
16. En el guion se plantean conclusiones claras	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,5	En ning. medida	3	6,8
	En cierta medida	3	6,8	En cierta medida	1	2,3
	En buena medida	12	27,3	En buena medida	16	36,4
	En gran medida	27	61,4	En gran medida	24	54,5

Tabla 108. Se plantean Conclusiones claras.

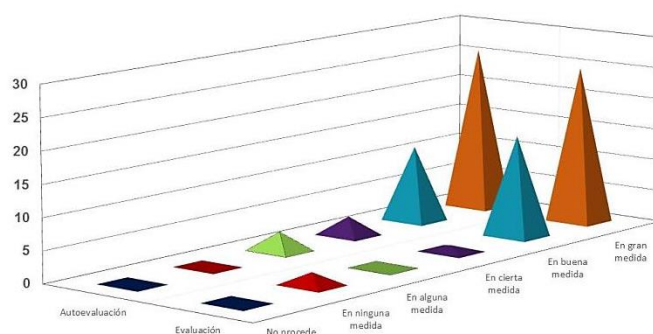


Fig. 119. Se plantean conclusiones claras.

Al igual que en ítems anterior, existe gran acuerdo entre autores y evaluadora en señalar que el guion plantea conclusiones claras, situándose ambas apreciaciones cerca del 90 % sumando las opciones 4 y 5.

Ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
17. En el guion se plantean conclusiones coherentes con las cuestiones o temas analizados	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	1	2,3	En ning. medida	3	6,8
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	4	9,1	En cierta medida	1	2,3
	En buena medida	14	31,8	En buena medida	21	47,7
	En gran medida	25	56,8	En gran medida	19	43,2

Tabla 109. Se plantean conclusiones coherentes.

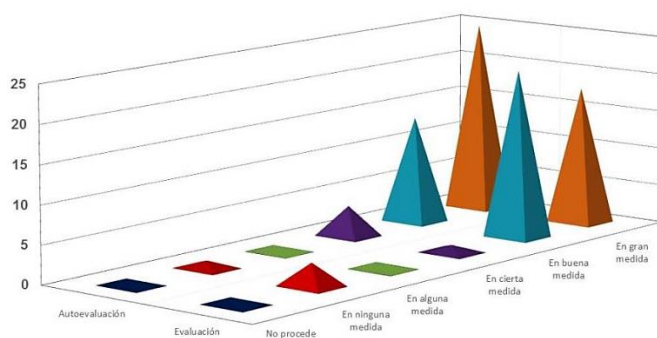


Fig. 120. Se plantean conclusiones coherentes.

Siguiendo en la misma tónica vuelve a surgir un alto grado de acuerdo al valorar el grado de coherencia de las conclusiones con los temas y cuestiones analizadas en el guion, situándose la suma de rangos superiores en un 90 % en la experta y en un 87,6 % en las autoevaluaciones.

Ítem 18	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
18. La narración propone soluciones o alternativas	No procede	-	-	No procede	2	4,5
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	3	6,8
	En alguna medida	1	2,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,6	En cierta medida	4	9,1
	En buena medida	12	27,3	En buena medida	30	68,2
	En gran medida	25	56,8	En gran medida	5	11,4

Tabla 110. Se proponen soluciones o alternativas.

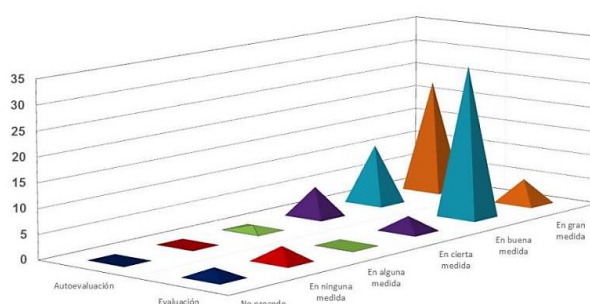


Fig. 121. Se proponen soluciones o alternativas.

Existen matices resaltables en la distribución porcentual de este ítem si bien no todos los temas elegidos por los guionistas se prestan en igual grado a plantear soluciones o alternativas, pudiendo haber adquirido más relevancia porcentual la opción No procede. En general los autores del guion valoran la existencia *en gran medida* de tales soluciones en casi un 60 %, mientras que la evaluadora otorga a esta opción solo un 11,4 %. No obstante, sumando los rangos 4 y 5 aparecen porcentajes altos (85 % autoevaluación y 80 % aproximadamente en la estimación de la experta).

Ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
19. El guion plantea pros y contras sobre las soluciones pretendidas	No procede	1	2,3	No procede	-	-
	En ning. Medida	3	6,8	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	13	29,5	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	8	18,2	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	7	15,9	En buena medida	34	77,3
	En gran medida	12	27,3	En gran medida	6	13,6

Tabla 111. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

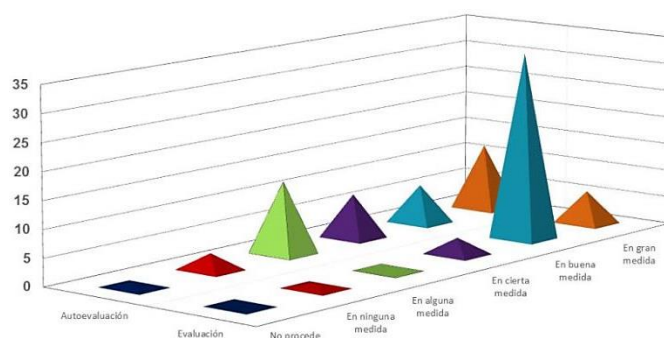


Fig. 122. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

En lo concerniente a que el guion refleje pros y contras sobre las soluciones pretendidas, aparecen diferencias sustanciales entre las autoevaluaciones y la valoración externa que asigna un 77,3 % a la categoría en buena medida existe estos pros y contras lo que sumado a la categoría máxima hace llegar la valoración a más del 80 %. En cambio, los autores asignan casi un 50 % a la suma de en alguna y en cierta medida (planteamiento un tanto débil de tal existencia) y algo más del 50 % a las categorías superiores, por lo que existen casi 30 puntos porcentuales de diferencia entre ambas apreciaciones.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
20. La narración formula interrogantes a la audiencia potencial	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	4	9,1	En alguna medida	2	4,5
	En cierta medida	10	22,7	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	12	27,3	En buena medida	16	36,4
	En gran medida	18	40,9	En gran medida	22	50,0

Tabla 112. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

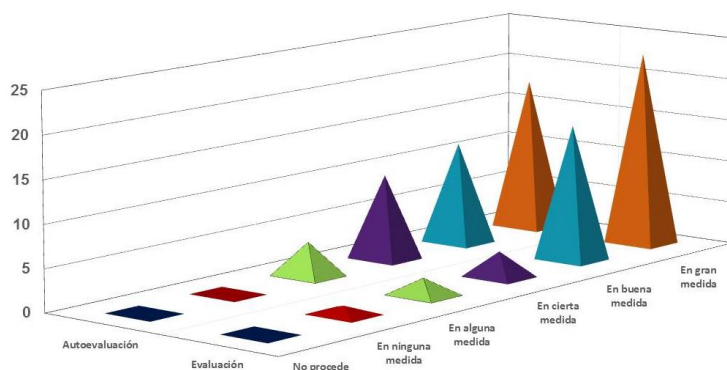


Fig. 123. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

El hecho de que el guion recoja interrogantes sobre el tema tratado dirigidos a la audiencia es valorado con ciertas diferencias por ambas apreciaciones, ya que mientras los autores suman en las dos categorías máximas casi un 70 %, la experta se supera el 85 % en sus apreciaciones.

Ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
21. El guion propone ideas para solucionar la situación injusta a superar	No procede	-	-	No procede	11	25,0
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	3	6,8
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	11,4	En cierta medida	2	4,5
	En buena medida	19	43,2	En buena medida	21	47,7
	En gran medida	20	45,5	En gran medida	7	15,9

Tabla 113. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

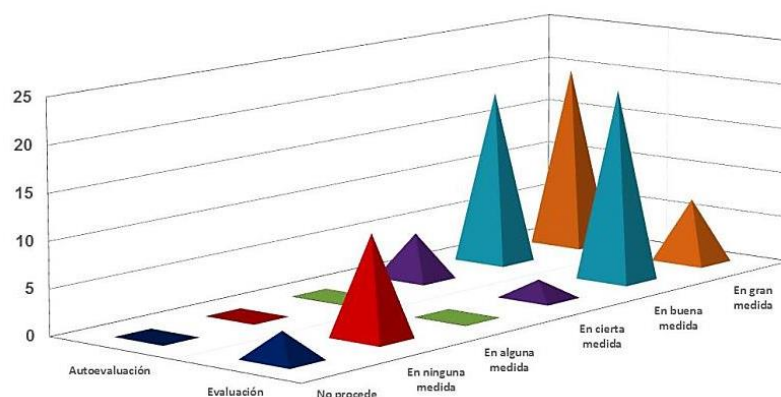


Fig. 124. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

Examinado el guion sobre si propone ideas para solucionar la situación injusta a superar, se observa que la valoración de la experta asigna a un 25 % de los guiones el rango de no procede, por lo que solo asigna en torno a un 60 % la suma de las dos valoraciones más altas de la escala. En cambio, los autores valoran este ítem con cerca de un 85 % en tales categorías máximas. El origen de tan sustanciales discrepancias ha de determinarse en futuras investigaciones.

Ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
22. La narración motiva a fondo las conciencias	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	3	6,8	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	7	15,9	En cierta medida	5	11,4
	En buena medida	15	34,1	En buena medida	23	52,3
	En gran medida	19	43,2	En gran medida	15	34,1

Tabla 114. La narración motiva a fondo las conciencias.

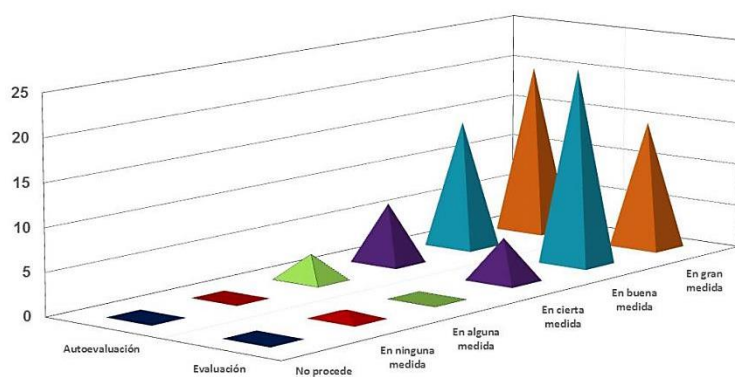


Fig. 125. La narración motiva a fondo las conciencias.

La apreciación sobre si el guion motiva a fondo las conciencias, es similar en ambos casos, si bien la juez externa eleva la suma de las dos categorías superiores al 86,4 %, mientras que la autoevaluación se sitúa en el 77,3 %, existiendo casi nueve puntos de diferencia entre ambos juicios.

Ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
23. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social	No procede	-	-	No procede	8	18,2
	En ning. medida	.	-	En ning. medida	3	6,8
	En alguna medida	6	13,6	En alguna medida	7	15,9
	En cierta medida	10	22,7	En cierta medida	4	9,1
	En buena medida	16	36,4	En buena medida	19	43,2
	En gran medida	12	27,3	En gran medida	3	6,8

Tabla 115. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

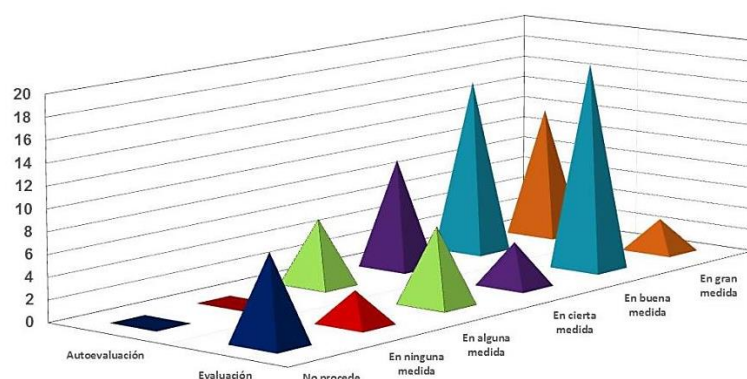


Fig. 126. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

Analizado si el guion invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social, se observa que la valoración de la experta asigna a un 18,2 % de los guiones el rango de no procede, por lo que solo asigna en torno a un 50 % la suma de las dos valoraciones más altas de la escala. En cambio, los autores valoran este ítem con un 63,7 % en tales categorías máximas., casi 14 puntos por encima de la adjudicación realizada por la experta.

Ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
24. Al redactar las frases del guion se ha tenido muy en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan	No procede	-	-	No procede	27	61,4
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	2	4,5
	En alguna medida	4	9,1	En alguna medida	5	11,4
	En cierta medida	12	27,3	En cierta medida	1	2,3
	En buena medida	18	40,9	En buena medida	7	15,9
	En gran medida	10	22,7	En gran medida	2	4,5

Tabla 116. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

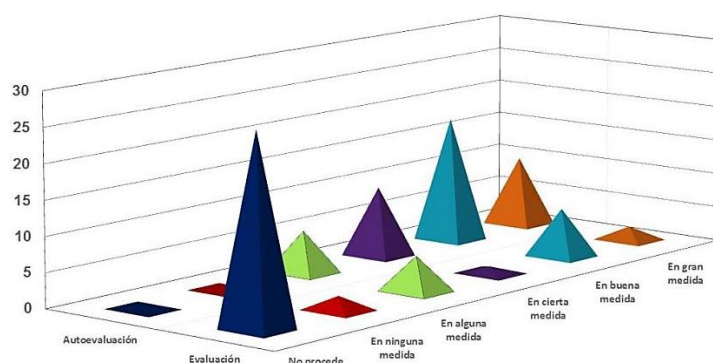


Fig. 127. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

El análisis de la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan las frases del guion ha sido un indicador cuya dispersión de resultados alerta de que ni los autores ni la propia evaluadora han sabido localizarlo con claridad en el texto del guion, y por ello valorarlo adecuadamente. Llama poderosamente la atención que la evaluadora externa considere en un 61,4 % que este indicador no procede, por lo cual la calificación en el escaso cuarenta por ciento en el que dice que si procede se sitúa en el 20 % en la suma de los dos rangos superiores (4 y 5). La sustancial dispersión de respuestas en los cinco rangos establecidos por parte de los autores en el ejercicio de la autoevaluación podría igualmente sugerir que no comprendieron bien el contenido del indicador y por consiguiente les fue difícil localizarlo en las frases del guion.

Ítem 25	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
25. La narración emociona intensamente al oyente	En ning. medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	9	20,5	En alguna medida	7	15,9
	En cierta medida	15	34,1	En cierta medida	19	43,2
	En buena medida	13	29,5	En buena medida	15	34,1
	En gran medida	7	15,9	En gran medida	2	4,5

Tabla 117. La narración emociona intensamente al oyente.

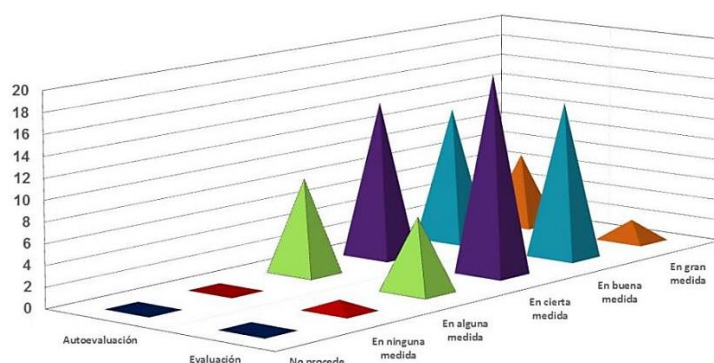


Fig. 128. La narración emociona intensamente al oyente.

De forma similar al caso anterior y cuando se pregunta sobre la capacidad de la narración de emocionar intensamente al oyente, Se observa en ambos juicios una importante dispersión de respuestas en los cinco rangos establecidos. Ello pone en pista de que posiblemente los autores no estén muy habituados a contemplar en la redacción del guion las secuencias emocionales que desean desencadenar con las “*ideas fuerza*” unidas a los elementos del lenguaje radiofónico (matices en la locución, silencios, refuerzo de efectos sonoros y

ambiente emocional de la banda musical). Haciendo autocrítica parece necesario trabajar más a fondo en los contenidos de la unidad de selección musical lo tocante a la carga emocional del ritmo, timbre y melodía, para conseguir que los guionistas noveles pierdan el miedo a planear las secuencias de emociones en los respectivos guiones.

Ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
26. El guion produce ciertas emocionales que disminuyen el interés del oyente	No procede	2	4,5	No procede	-	-
	En ning. Medida	22	50,0	En ning. medida	30	68,2
	En alguna medida	9	20,5	En alguna medida	8	18,2
	En cierta medida	8	18,2	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	-	-	En buena medida	3	6,8
	En gran medida	3	6,8	En gran medida	-	-

Tabla 118. Ciertas emocionales disminuyen el interés del oyente.

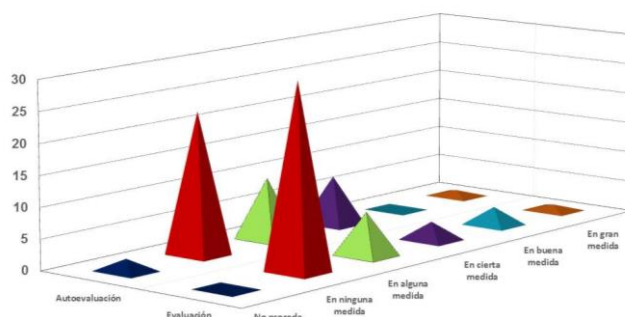


Fig. 129. Ciertas emocionales disminuyen el interés del oyente.

Sobre la presencia en el guion de ciertas emociones que producirían una disminución del interés del oyente, los dos sectores implicados en la valoración indican en más del 50 % que, *En ning. medida*, ocurre este fenómeno (llegando a alcanzar en el caso de la evaluadora experta el 68,2 %). No obstante, los autores admiten con un 20,5 % que esto podría ocurrir en alguna medida, porcentaje que la evaluadora marca muy próximo a ellos situándolo en un 18,2 %.

Ítem 27	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
27. La narración contiene sorpresas motivadoras	No procede	1	2,3	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	10	22,7
	En alguna medida	14	31,8	En alguna medida	11	25,0
	En cierta medida	16	36,4	En cierta medida	17	38,6
	En buena medida	6	13,6	En buena medida	6	13,6
	En gran medida	7	15,9	En gran medida	-	-

Tabla 119. Existen sorpresas motivadoras.

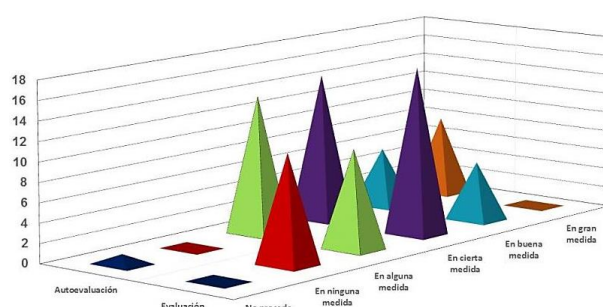


Fig. 130. Existen sorpresas motivadoras.

La presencia del factor sorpresa en la narración del guion no ha sido muy tomada en cuenta en su redacción. Tal afirmación se justifica sumando los porcentajes asignados a las opciones en alguna y en cierta medida, que en el caso de las autoevaluaciones se sitúa cerca del 70 % y en la apreciación de la experta en torno al 50 %. Esta última en cambio adjudica otro 50 % aproximadamente a las dos opciones altas mientras que los creadores no llegan a asignarle un 30 %, existiendo unos veinte puntos de diferencia entre ambas estimaciones.

Ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
28. Se ha procurado que la narración sea recordada con facilidad	No procede	-	-	No procede	14	31,8
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	3	6,8
	En alguna medida	6	13,6	En alguna medida	5	11,4
	En cierta medida	8	18,2	En cierta medida	10	22,7
	En buena medida	19	43,2	En buena medida	10	22,7
	En gran medida	11	25,0	En gran medida	2	4,5

Tabla 120. La narración se recuerda con facilidad.

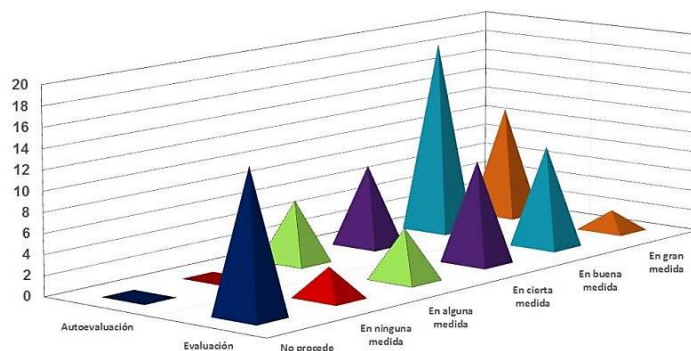


Fig. 131. La narración se recuerda con facilidad.

La estimación sobre la facilidad de recuerdo de la audiencia de la narración sobre lo narrado en el guion supera el 80 % si se suman los porcentajes de las opciones en cierta, en buena y en gran medida en el caso de los creadores y se acerca al 50 % en el caso de la evaluadora externa, que además curiosamente considera que no procede este ítem en casi un 32 % de los casos. Desde el punto de vista didáctico y dado que se trata de programas educativo-culturales, sería bueno que las audiencias recordaran de forma abrumadora, al menos las ideas claves del guion, tras la escucha de los programas en la emisora correspondiente.

Se propone modificar el ítem en el cuestionario para evaluadores externos cambiando la palabra se ha procurado por, se percibe que la narración puede ser recordada con facilidad.

Ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
29. Cada frase del texto escrito se ha concebido pensando en cómo este texto va escucharse en el programa de radio	No procede	-	-	No procede	41	93,2
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	1	2,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	8	18,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	18	40,9	En buena medida	-	-
	En gran medida	17	38,6	En gran medida	2	4,5

Tabla 121. Las frases se han concebido para la narración se recuerde con facilidad.

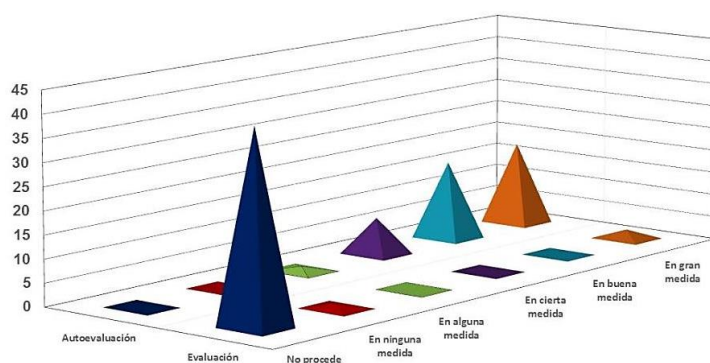


Fig. 132. Las frases se han concebido para la narración se recuerde con facilidad

Ante el indicador referido a si la redacción de las frases del guion se ha adecuado a la forma que dichas frases van a ser escuchadas desde la voz de los locutores, se observa, en el caso de los autores del guion, que la suma de los porcentajes de las opciones 4 y 5 se acerca al 80 %. En cambio, ha ocurrido un fenómeno muy original en el caso de la evaluadora externa que adjudica la opción no procede, a la práctica totalidad de los guiones. Tal forma de calificar el ítem, podría haberse debido a que la evaluadora no fue capaz de ponerse en el lugar de los autores del guion al analizar si las frases que lo componen tenían la estructura y sonoridad adecuada que se exige en la locución. De confirmarse esta hipótesis, se sugiere que este ítem cambie su redacción en el cuestionario de evaluadores externos, en los siguientes términos: Cada frase del texto escrito se ha redactado teniendo en cuenta la adecuación de su estructura gramatical (frases cortas en forma de oraciones simples) para el formato radiofónico.

Igualmente se sugiere que se modifique la redacción del ítem en el cuestionario de autoevaluación quedando de la siguiente forma: Se ha procurado redactar el guion con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajusten bien al formato radiofónico.

Ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
30. Al redactar las frases del guion se ha tenido en cuenta la sonoridad de las palabras	No procede	-	-	No procede	29	65,9
	En ning. medida	1	2,3	En ning. medida	1	2,3
	En alguna medida	6	13,6	En alguna medida	6	13,6
	En cierta medida	14	31,8	En cierta medida	4	9,1
	En buena medida	15	34,1	En buena medida	2	4,5
	En gran medida	8	18,2	En gran medida	2	4,5

Tabla 122. Las frases se han construido teniendo en cuenta la sonoridad de las palabras.

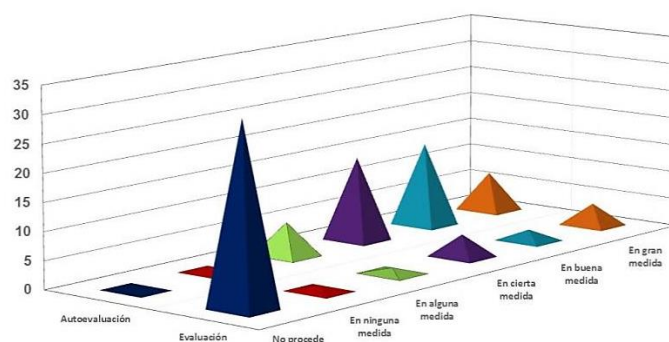


Fig. 133. Las frases se han construido teniendo en cuenta la sonoridad de las palabras.

Al igual que en el caso anterior, en este ítem referido a la redacción de frases con adecuada sonoridad para el formato de radio, se observa, en el caso de los autores del guion, que la suma de los porcentajes de las opciones 3, 4 y 5 supera el 80 %. En cambio, ha ocurrido el mismo fenómeno por el cual la evaluadora externa adjudica la opción no procede, al 65.9 % de los guiones. Tal forma de calificar el ítem, podría deberse a que la evaluadora no supo determinar con claridad el grado de sonoridad en la mayoría de los casos. Por tal motivo, se propone una nueva redacción del ítem para el cuestionario de evaluadores externos que resalte el concepto de sonoridad para evitar confusiones al evaluar tal característica. La nueva redacción podría ser: al leer en voz alta las frases del guion, compruebo que tienen una adecuada sonoridad. En estos mismos términos se propone modificar la pregunta original del cuestionario de autoevaluación que quedaría redactada de la siguiente forma: Al redactar las frases del guion, he comprobado que tienen buena sonoridad.

Ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
31. Se han evitado expresiones vulgares	En alguna medida	1	2,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	2	4,5	En cierta medida	-	-
	En buena medida	6	13,6	En buena medida	-	-
	En gran medida	35	79,5	En gran medida	44	100,0

Tabla 123. Se han evitado expresiones vulgares.

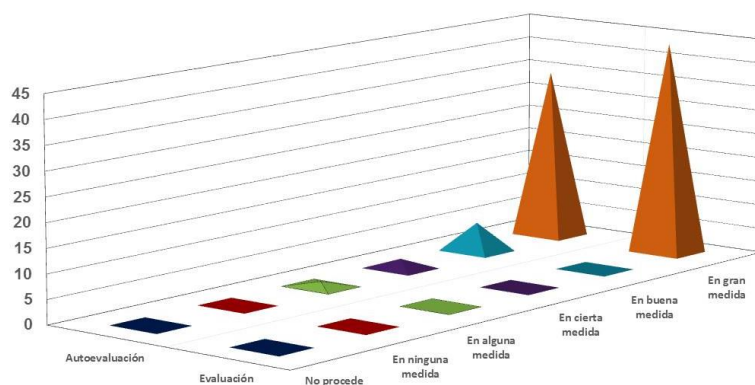


Fig. 134. Se han evitado expresiones vulgares.

El hecho de que la evaluadora externa considere que en la totalidad del guion se ha evitado las expresiones vulgares, y que los autoevaluadores lo fijen prácticamente en un 80 %, indica la existencia de 20 puntos porcentuales entre ambas apreciaciones.

Ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
32. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente	No procede	1	2,3	No procede	-	-
	En ning. medida	1	2,3	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,5	En ning. medida	1	2,3
	En cierta medida	15	34,1	En cierta medida	9	20,5
	En buena medida	12	27,3	En buena medida	27	61,4
	En gran medida	13	29,5	En gran medida	7	15,9

Tabla 124. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

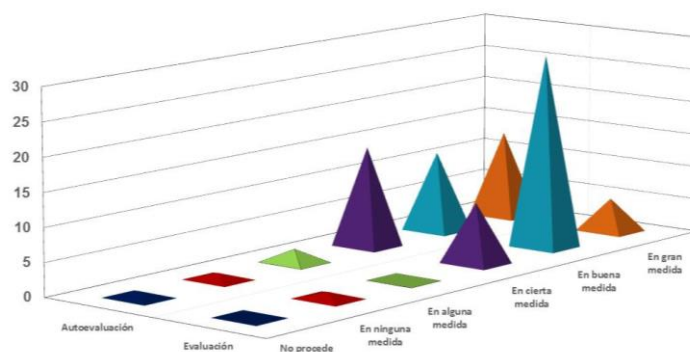


Fig. 135. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

Al analizar si el guion contiene llamadas al oyente los autores declaran sumando las opciones 3, 4 y 5 que han incluido tales apelaciones en más del

90% de los casos, porcentaje ligeramente inferior al que adjudica la evaluadora que, sumando idénticos rangos le asigna un porcentaje de prácticamente el 100 %.

Ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
33. Se ha evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos	En ning. medida	3	6,8	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,5	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	11,4	En cierta medida	-	-
	En buena medida	11	25,0	En buena medida	4	9,1
	En gran medida	23	52,3	En gran medida	40	90,9

Tabla 125. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

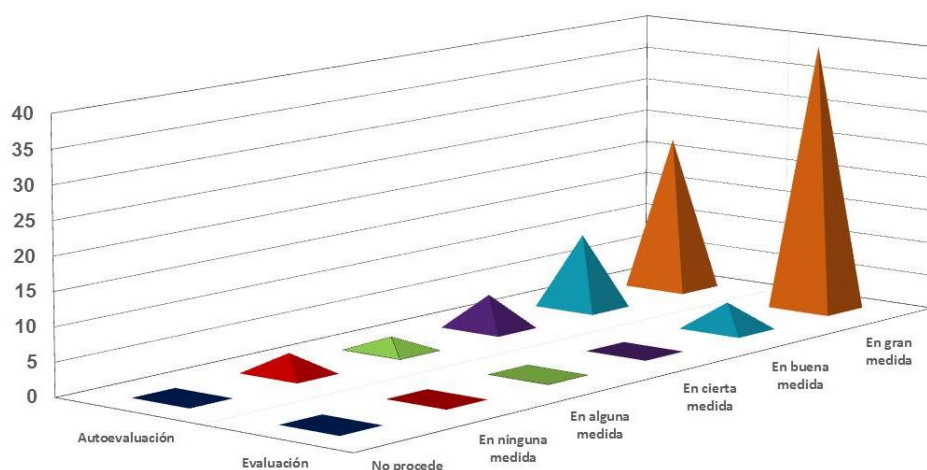


Fig. 136. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

Hay cierta proximidad de estimación entre las dos instancias que valoran el hecho de que se haya evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5) suman en el caso de la evaluadora el 100 % y en el caso de los autores se aproximan al 80 %.

Ítem 34	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
34. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,5	En alguna medida	3	6,8
	En cierta medida	5	11,4	En cierta medida	3	6,8
	En buena medida	14	31,8	En buena medida	21	47,7
	En gran medida	23	52,3	En gran medida	17	38,6

Tabla 126. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

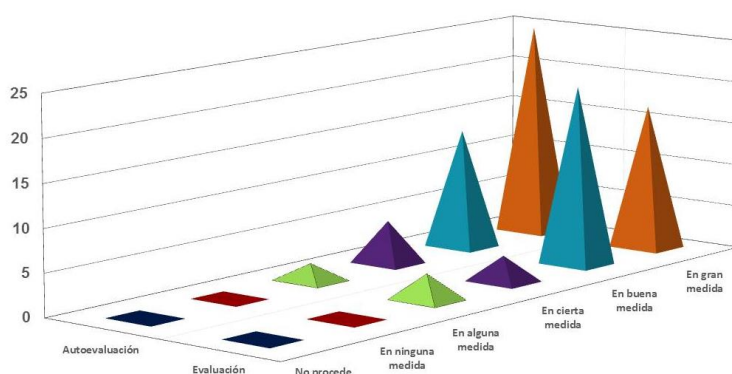


Fig. 137. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

Se observa mucho acercamiento en las estimaciones de los dos sectores que valoran el hecho de que el contenido del guion enriquezca culturalmente a la audiencia potencial, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5) alcanzan en ambos casos, porcentajes que rondan el 80 %.

Ítem 35	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
35. El contenido del guion es útil para ser usado en escenarios educativos	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida.	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,5	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	3	6,8	En alguna medida	3	6,8
	En buena medida	9	20,5	En buena medida	13	29,5
	En gran medida	30	68,2	En gran medida	28	63,6

Tabla 127. El contenido del guion es apto para la educación.

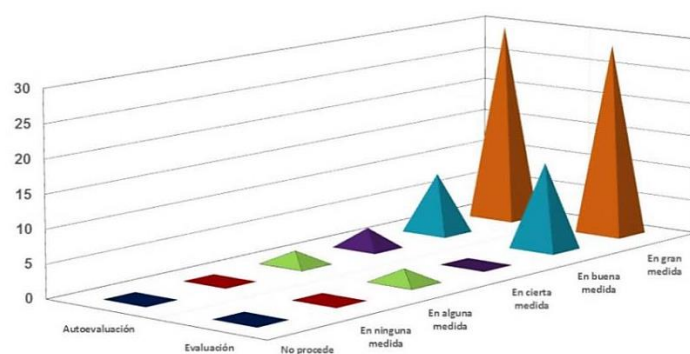


Fig. 138. El contenido del guion es apto para la educación.

Finalmente, se ve gran coincidencia en las estimaciones de autoevaluadores y experta al valoran que el guion es útil para ser usado en escenarios educativos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5) suman, en ambos casos, porcentajes giran en torno al el 90 %.

4.4. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de aspectos técnicos.

Ítem 1.	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,3	Poco	11	25,0
	Bastante	11	23,9	Bastante	15	34,01
	Mucho	33	71,7	Mucho	18	40,1

Tabla 128. Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.

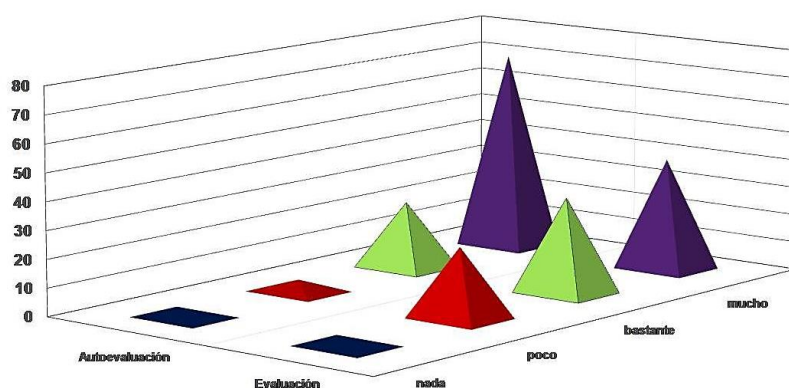


Fig. 139. Evitación de ruidos de golpes de aire al grabar.

En la autoevaluación más del 95 % de los productores noveles consideran que han evitado bastante o mucho los ruidos de golpes de aire en la grabación, si bien en el caso de la valoración por la experta este porcentaje baja al 75 %.

ítem 2.	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	No procede	-	-	No procede	44	100,0
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	14	30,4	Poco	-	-
	Bastante	32	69,6	Bastante	-	-
	Mucho	-	-	Mucho	-	-

Tabla 129. Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.

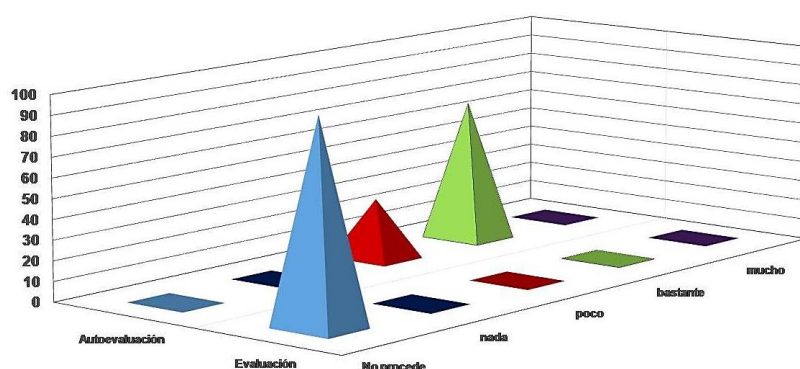


Fig. 140. Evitación de acercamiento excesivo del micrófono.

El 70 % de los productores dicen en su autoevaluación que al grabar han evitado acercarse demasiado al micrófono. La experta no ha podido evaluar este

indicador por falta de evidencias, por lo que debe eliminarse dicho ítem del cuestionario de evaluación de expertos.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	No procede	-	-	No procede	44	100,0
	Nada	2	4,3	Nada	-	-
	Poco	13	28,3	Poco	-	-
	Bastante	31	67,4	Bastante	-	-
	Mucho	-	-	Mucho	-	-

Tabla 130. Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.

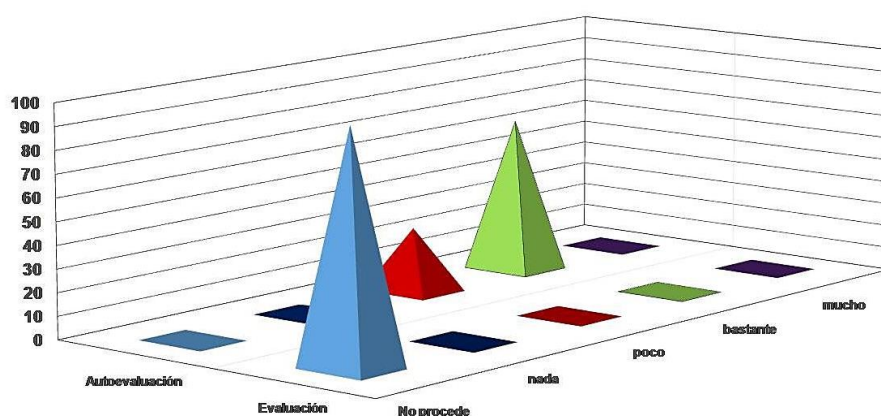


Fig. 141. Mantenimiento de la misma distancia al micrófono al grabar.

Algo menos del 70 % de los productores dicen en su autoevaluación que al grabar han procurado mantener siempre la misma distancia al micrófono. Al igual que en el ítem anterior, la experta no ha podido evaluar este indicador por falta de evidencias, por lo que debe eliminarse dicho ítems del cuestionario de evaluación de expertos.

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.	No procede	-	-	No procede	4	9,0
	Nada	-	-	Nada		
	Poco	19	41,3	Poco	11	25
	Bastante	27	58,7	Bastante	21	47,7
	Mucho	-	-	Mucho	8	18,2

Tabla 131. He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.

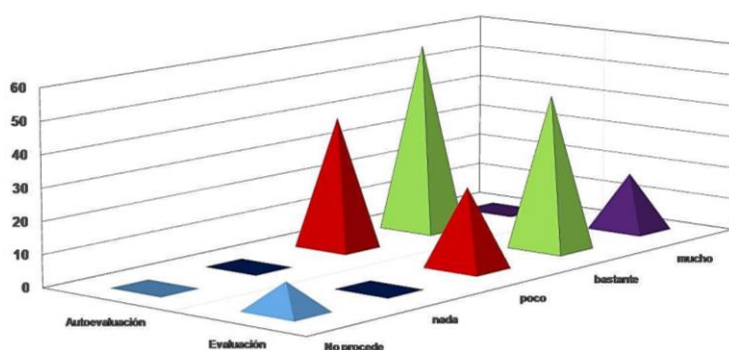


Fig. 142. Evitación en la grabación de los sonidos e la respiración.

Llama la atención que más del 43 % de los locutores reconocen en su autoevaluación que han conseguido evitar poco los sonidos de la respiración al grabar mientras que la experta ha observado que en algo más del 66 % de los casos si se han evitado bastante y mucho.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.	No procede	4	8,7	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,3	Poco	-	-
	Bastante	6	13,0	Bastante	2	4,5
	Mucho	34	73,9	Mucho	42	95,4

Tabla 132. He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.

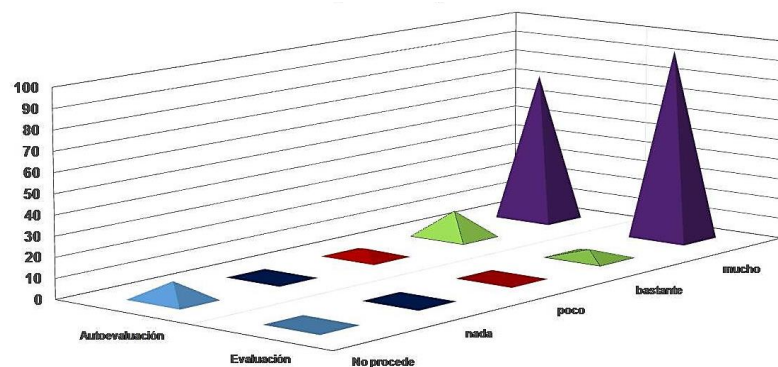


Fig. 143. Evitación de la grabación del chasquido del paso de las hojas.

Más del 95 % de las autoevaluaciones y evaluaciones de la experta determinan que se han evitado bastante o mucho la grabación del chasquido que produce el paso de las hojas.

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	9	20,4
	Poco	1	2,2	Poco	11	25
	Bastante	13	28,3	Bastante	10	22,7
	Mucho	31	67,4	Mucho	14	31,8

Tabla 133. He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.

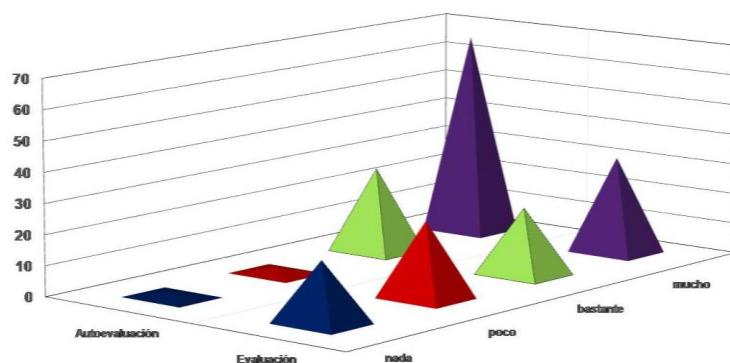


Fig. 144. Evitación de la grabación de ruidos parásitos.

Más del 95 por ciento de los locutores dicen que han evitado bastante o mucho la grabación de ruidos parásitos, si bien este porcentaje baja al 55 % en opinión de la experta quien dice acusar “nada y poco” la existencia de estos ruidos en un 45 % de las grabaciones.

ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	3	6,8
	Bastante	8	17,4	Bastante	13	29,5
	Mucho	36	78,3	Mucho	28	63,6

Tabla 134. He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.

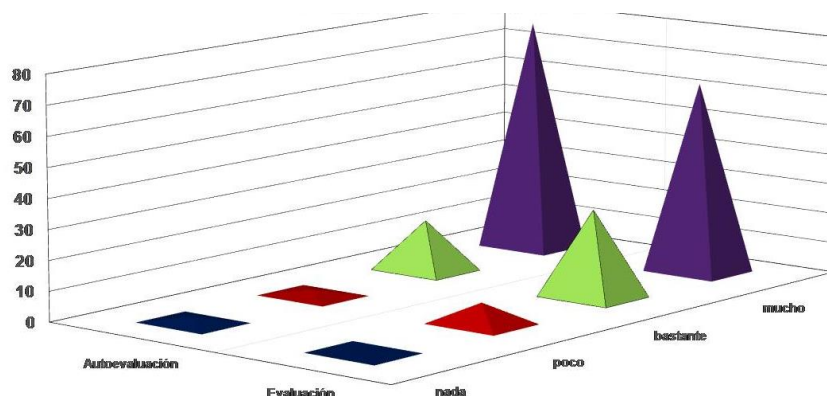


Fig. 145. Evitación de la grabación de zumbidos y vibraciones.

Más del 90 por ciento de las opiniones procedentes de la autoevaluación y de la evaluación de la experta indican que se ha evitado bastante o mucho que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.

ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.	No procede	4	8,7	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	4,5
	Poco	1	2,2	Poco	6	13,6
	Bastante	8	17,4	Bastante	12	27,3
	Mucho	33	71,7	Mucho	24	54,5

Tabla 135. He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.

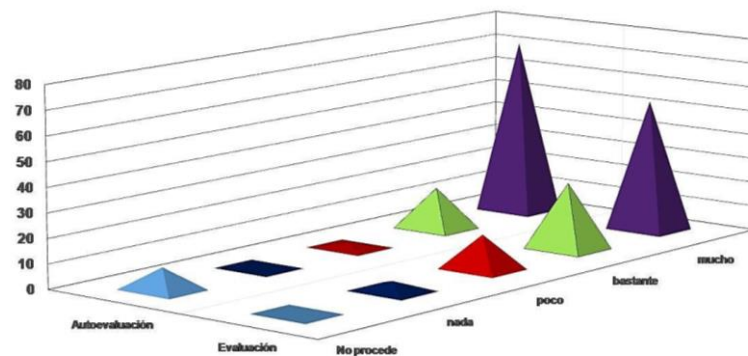


Fig. 146. Evitación de la grabación de ruido ventilador del computador.

El 90 % de los productores dice haber evitado bastante o mucho que se grabe el sonido del ventilador, descendiendo este porcentaje a algo más del 80 % en la opinión de la experta para ambas categorías.

ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.	No procede	-	-	No procede	44	100,0
	Nada	5	10,9	Nada	-	-
	Poco	23	50,0	Poco	-	-
	Bastante	18	39,1	Bastante	-	-
	Mucho	-	-	Mucho	-	-

Tabla 136. He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.

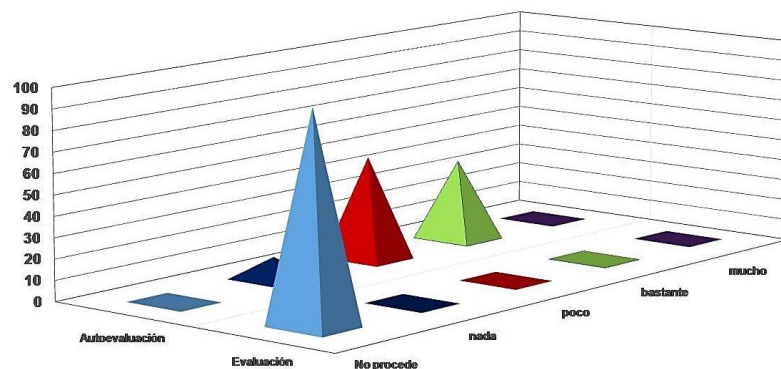


Fig. 147. Evitación de la grabación con micrófonos de baja calidad.

Más del 60 % de los aprendices dicen en su autoevaluación haber evitado nada o poco grabar con micrófonos de baja calidad que distorsionan sus voces, indicador que la experta no valora por no tener una evidencia clara de ello, por lo que debería retirarse este ítems del cuestionario de evaluación de expertos.

ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	2	4,5
	Poco	6	13,0	Poco	5	11,4
	Bastante	23	50,0	Bastante	16	36,4
	Mucho	15	32,6	Mucho	21	47,7

Tabla 137. He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

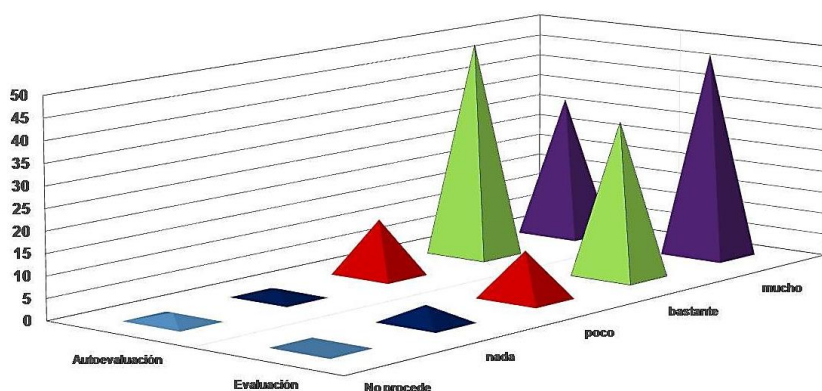


Fig. 148. Igualación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

Tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, algo más del 80 % indican que han conseguido bastante o mucho igualar el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	8	18,2
	Poco	2	4,3	Poco	10	22,7
	Bastante	20	43,5	Bastante	16	36,4
	Mucho	24	52,2	Mucho	10	22,7

Tabla 138. He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

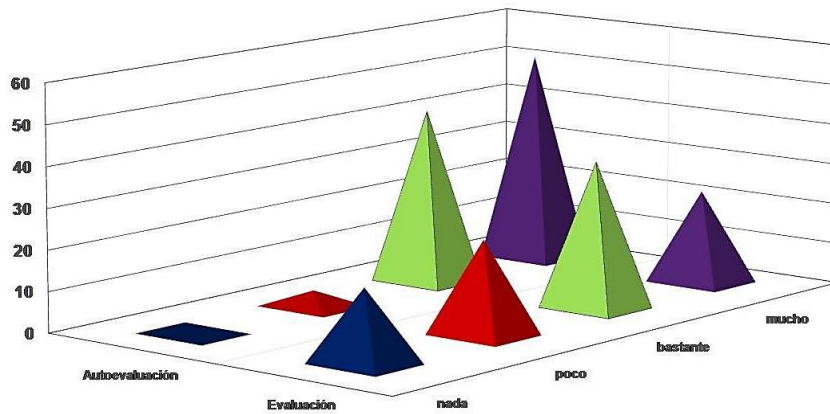


Fig. 149. Evitación de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

Más del 90 % de los autores que se autoevalúan dicen haber evitado bastante o mucho la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales, porcentaje que baja al 60 % en opinión de la experta sumando ambas categorías.

ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	4,5
	Poco	2	4,3	Poco	2	4,5
	Bastante	15	32,6	Bastante	1	2,3
	Mucho	29	63,0	Mucho	39	88,6

Tabla 139. He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.

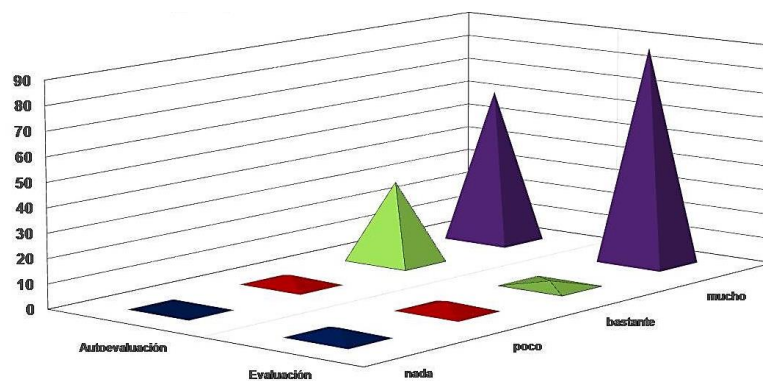


Fig. 150. Evitación del hecho de que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.

Tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, algo más del 90 % indican que han evitado bastante o mucho los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.

ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado insertar música de fondo con voz cantada.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	2	4,5
	Poco	3	6,5	Poco		-
	Bastante	6	13,0	Bastante	2	4,5
	Mucho	36	78,3	Mucho	40	90,9

Tabla 140. . He evitado insertar música de fondo con voz cantada.

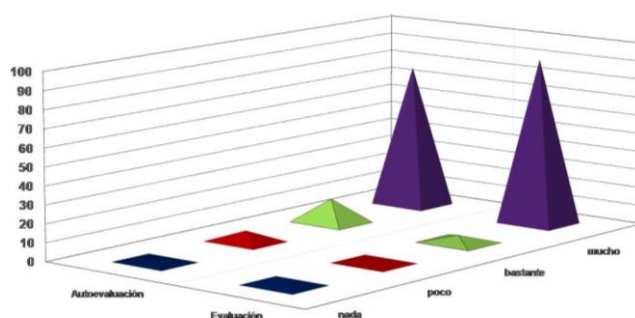


Fig. 151. Evitación de uso de música con letra y voz cantada.

Al igual que el ítem anterior, tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, expresan que entorno al 95 % han evitado bastante o mucho insertar música de fondo con voz cantada.

ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.	No procede	-	-	No procede	3	6,8
	Nada	-	-	Nada		-
	Poco	2	4,3	Poco		-
	Bastante	11	23,9	Bastante	8	18,2
	Mucho	33	71,7	Mucho	33	75,0

Tabla 141. He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.

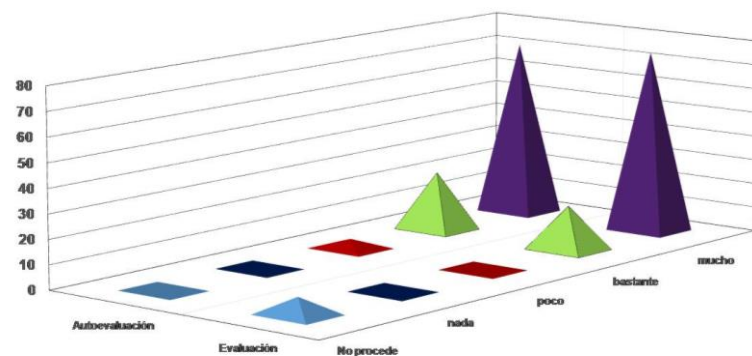


Fig. 152. Evitación de que la música de fondo tape la voz.

Al igual que ítems anteriores, tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, indican que entorno al 90 % han evitado bastante o mucho que la música de fondo tape la voz.

ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	No procede	-	-	No procede	5	11,4
	Nada	-	-	Nada		-
	Poco	2	4,3	Poco		-
	Bastante	15	32,6	Bastante	13	29,5
	Mucho	29	63,0	Mucho	26	59,1

Tabla 142. He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

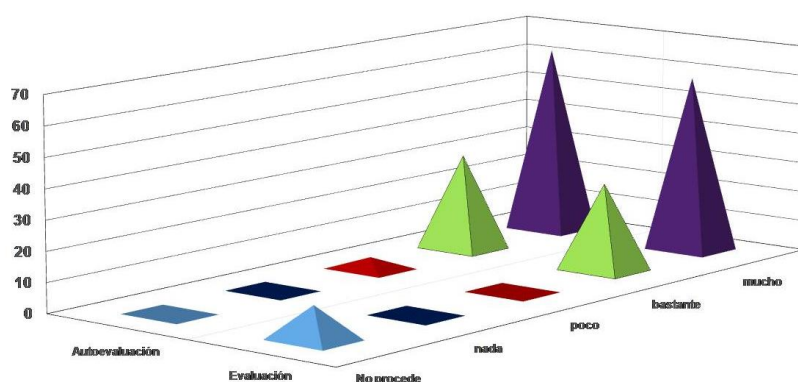


Fig. 153. Consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica

En la autoevaluaciones entorno al 95 % dicen haber conseguido bastante o mucho igualar la calidad de las fuentes musicales. La experta baja esta apreciación ligeramente situándola en el 90 %.

ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.	No procede	1	2,2	No procede	5	11,4
	Nada	-	-	Nada		-
	Poco	3	6,5	Poco	6	13,6
	Bastante	16	34,8	Bastante	15	34,1
	Mucho	26	56,5	Mucho	18	40,9

Tabla 143. He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.

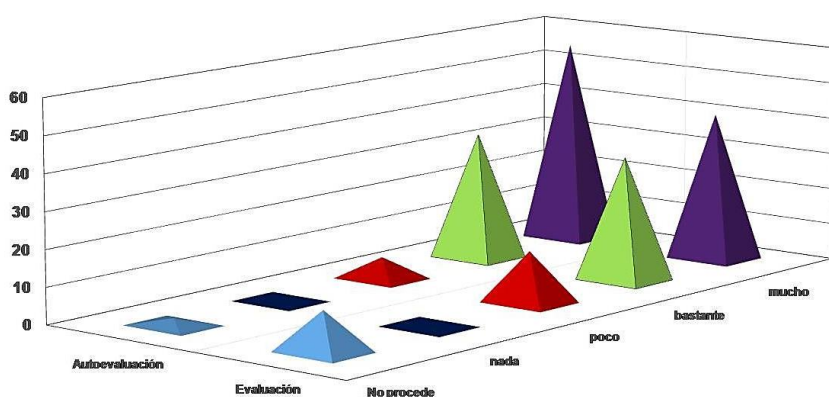


Fig. 154. Consecución de la nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.

El 90% de los autores dicen en su autoevaluación haber conseguido bastante o mucho la nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción. Porcentaje que baja quince puntos porcentuales en las mismas categorías según el juicio de la experta.

ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	5	11,4
	Bastante	27	58,7	Bastante	8	18,2
	Mucho	18	39,1	Mucho	31	70,4

Tabla 144. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

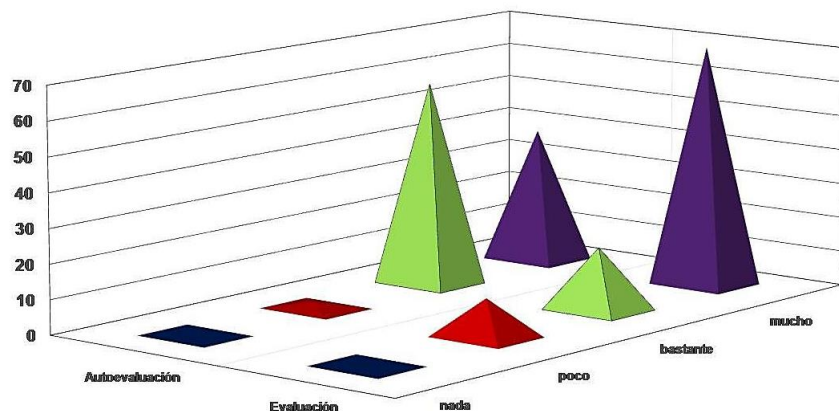


Fig. 155. Consecución de que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

Casi el 100 % de los productores dicen en su autoevaluación haber conseguido bastante o mucho que todo el programa de radio tenga el mismo volumen. En cambio, para la evaluadora externa este porcentaje desciende ligeramente por debajo del 90 % en estas mismas categorías.

ítem 18	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar voz en diferentes dispositivos que generan registros sonoros con distintas cualidades, he usado un programa de edición para igualar las características de todas las grabaciones realizadas.	No procede	15	32,6	No procede	44	100,0
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	8,7	Poco	-	-
	Bastante	14	30,4	Bastante	-	-
	Mucho	12	26,1	Mucho	-	-

Tabla 145. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

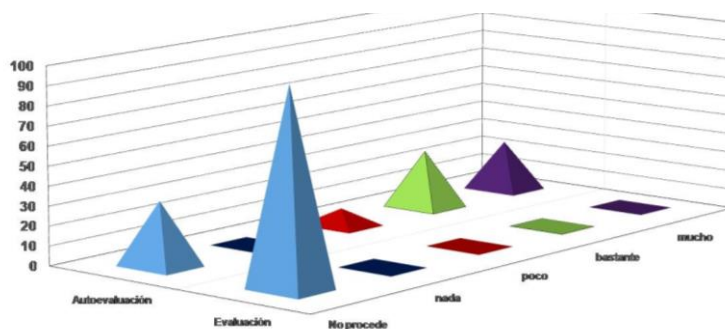


Fig. 156. Se han usado programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.

Solo el 50 % de los autoevaluados dicen haber usado bastante o mucho programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas con diversos dispositivos. La evaluadora externa no dispone de

evidencias para comprobar este hecho por lo que debe eliminarse este ítem en el cuestionario de evaluación externa.

ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	8,7	Poco	2	4,6
	Bastante	17	37,0	Bastante	21	47,7
	Mucho	25	54,3	Mucho	21	47,7

Tabla 146. He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

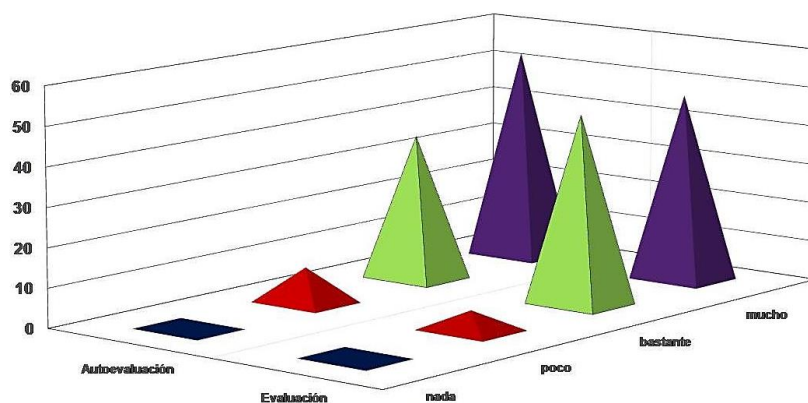


Fig. 157. Se ha conseguido que conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

Tanto los que han ejercitado la autoevaluación como la evaluadora externa consideran en más de un 90% que se haya conseguido bastante o mucho que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Fr ec.	%	Puntaje	Frec.	%
20. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	15	32,6	Bastante	12	27,3
	Mucho	31	67,4	Mucho	32	72,7

Tabla 147. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.

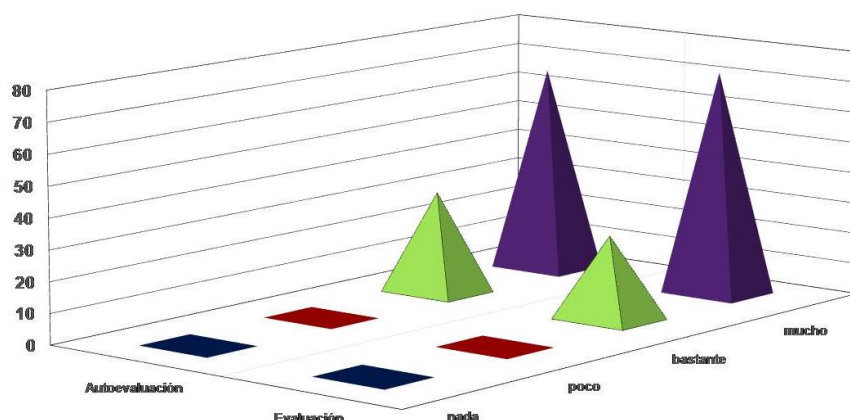


Fig. 158. Se ha evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.

El 100 % de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se ha evitado bastante o mucho que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.

ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,3	Poco	-	-
	Bastante	10	21,7	Bastante	2	4,6
	Mucho	34	73,9	Mucho	42	95,4

Tabla 148. He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.

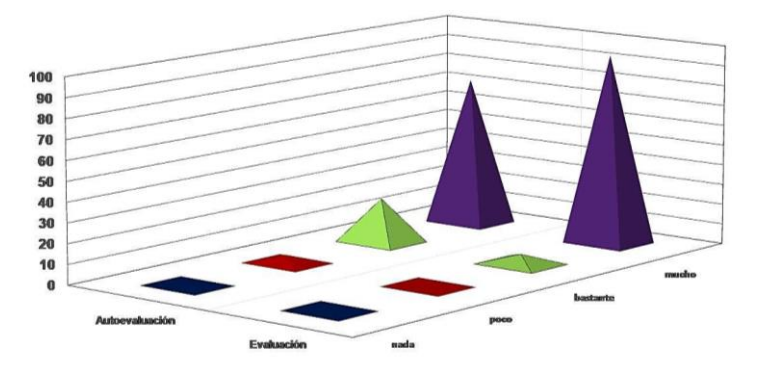


Fig. 159. Se ha evitado que se pronuncien muletillas durante la locución del programa.

Más del 95% de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se ha evitado bastante o mucho que se pronuncien muletillas durante la locución del programa.

ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	-	-
	Bastante	4	8,7	Bastante	-	-
	Mucho	41	89,1	Mucho	44	100,0

Tabla 149. He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

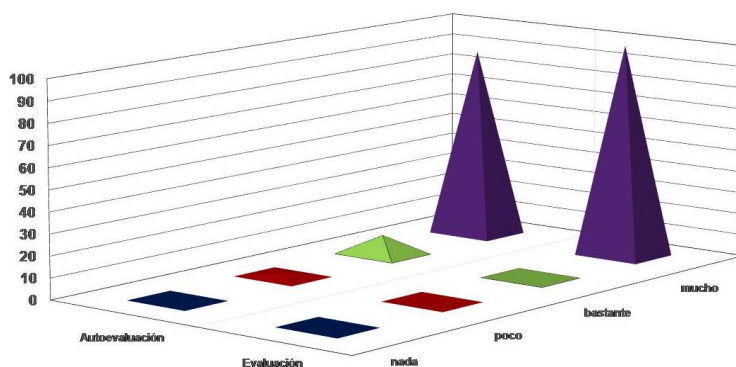


Fig. 160. Se ha evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

Casi el 100% de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se ha evitado bastante o mucho pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado realizar saludos con referencias temporales.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	10	21,7	Bastante	-	-
	Mucho	35	76,1	Mucho	44	100,0

Tabla 150. .He evitado realizar saludos con referencias temporales.

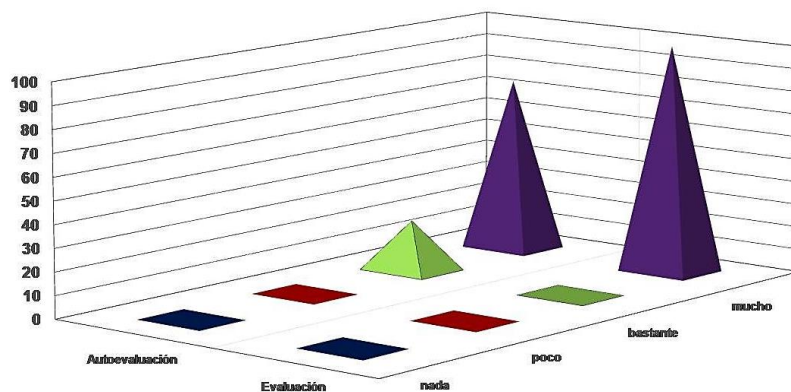


Fig. 161. Se ha evitado realizar saludos con referencias temporales.

El 100 % de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se han evitado bastante o mucho realizar saludos con referencias temporales.

ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	4,6
	Poco	1	2,2	Poco		-
	Bastante	8	17,4	Bastante	7	15,9
	Mucho	37	80,4	Mucho	35	79,5

Tabla 151. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.

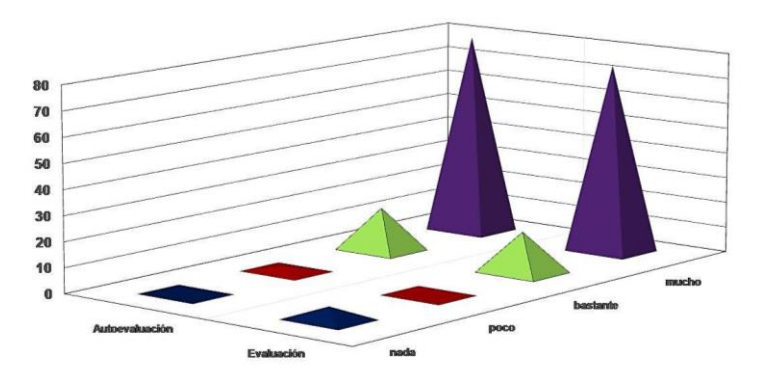


Fig. 162. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.

Más del 95% de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se ha evitado bastante o mucho realizar despedidas con referencias temporales.

5. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios

Este análisis se ha realizado calculando la co-variación de variables mediante el coeficiente de Pearson.

5.1. Caracterización del coeficiente de correlación de Pearson

El coeficiente de correlación de Pearson es un índice que mide el grado de co-variación entre distintas variables relacionadas linealmente. Este coeficiente de oscila entre -1 y $+1$ y tan fuerte es una relación de $+1$ como de -1 .

La correlación entre dos variables X e Y es perfecta positiva cuando exactamente en la medida que aumenta una de ellas aumenta la otra. Esto sucede cuando la relación entre ambas variables es funcionalmente exacta. Se dice que la relación es perfecta negativa cuando exactamente en la medida que aumenta una variable disminuye la otra.

Una correlación es efectiva si es distinta de cero. Pero ha de decirse que una correlación significativa no necesariamente ha de ser una correlación fuerte; simplemente es una correlación diferente de cero.

En sentido estricto, correlación entre dos variables tan solo significa que ambas variables comparten información, es decir que comparten variabilidad. Por ello, la correlación entre dos variables no implica necesariamente causalidad entre ambas.

5.2. Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson

5.2.1. Estudio de correlaciones realizado entre la escala de autoevaluación de guiones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical

Correlaciones entre escala de autoevaluación de guiones para programas de radio en internet de naturaleza cultural y educativa y cuestionario para la autoevaluación de la selección musical que acompaña a las locuciones radiofónicas.		I Interés motivación y relevancia autoev.	II Valor informativo formativo y social autoev.	III Valoración emocional autoev.	IV Valoración radiofónica estética y lingüística autoev.
1. La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales...	Correlación de Pearson	,260	,341*	,294	,386**
	Sig. (bilateral)	,089	,023	,053	,010
2. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion.	Correlación de Pearson	,218	,519**	,434**	,310*
	Sig. (bilateral)	,154	,000	,003	,041
3. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.	Correlación de Pearson	,116	,566**	,571**	,468**
	Sig. (bilateral)	,453	,000	,000	,001
4. Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.	Correlación de Pearson	,196	,440**	,466**	,230
	Sig. (bilateral)	,201	,003	,001	,133
5. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	Correlación de Pearson	,280	,566**	,520**	,478**
	Sig. (bilateral)	,066	,000	,000	,001
6. En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.	Correlación de Pearson	,173	,518**	,525**	,461**
	Sig. (bilateral)	,261	,000	,000	,002

Tabla 152. Correlaciones entre autoevaluaciones de guiones y selección musical

Notas:

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el estudio realizado se registraron varias correlaciones significativas ($p = 0,05$) y con fuerzas superiores a $r = 0,50$. Sin embargo al intentar identificar las asociaciones entre la variable edad y la variable sexo no se presenta asociación alguna, lo que indica que los resultados de los cuestionarios aplicados son independientes de los rangos de edad de los respondientes y del sexo de los mismos.

Puntualmente, en el estudio de correlaciones realizado entre la escala de autoevaluación *de guiones* y el *cuestionario de autoevaluación de la selección musical* y, se han encontrado las siguientes correlaciones significativas ($p \leq 0,05$):

Entre el *valor informativo, formativo y social del guión* y el *hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion*, hay una correlación significativa de $p = 0,000$ con una fuerza de $r = 0,519$. Puede decirse, por tanto, que a medida que aumenta el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta el hecho de que las distintas secuencias musicales seleccionadas que acompañan la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados de dicho guion.

Así mismo, *entre el valor informativo, formativo y social del guión* y el *hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuercen claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion*, hay una correlación significativa de $p = 0,000$ con una fuerza de $r = 0,566$. Ello implica que a medida que aumentan el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta el hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuercen claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.

Puede observarse también que, *la valoración emocional de los guiones y las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion y la valoración emocional* hay una correlación significativa de $p = 0,000$ con una fuerza de $r = 0,571$. Lo que implica que a medida que aumenta la valoración emocional de los guiones, aumenta el hecho de que las secuencias musicales

que acompañan la locución contengan ritmos que refuercen claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.

Entre, y el *valor informativo, formativo y social* del guión y el hecho de que en la *orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir*, se registra una correlación significativa con una fuerza de ($r = 0,566$). Lo que implica que, a medida que aumenta el valor informativo, formativo y social de los guiones, aumenta el hecho de que en la orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir.

De igual forma, entre, la *valoración emocional del guión* y el hecho de que en la *orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir* se presenta una correlación significativa con una fuerza de ($r = 0,520$). Se puede decir que, a medida que aumenta la *valoración emocional del guión*, *aumenta el hecho de que* en la orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.

Entre las dimensiones: el *valor informativo, formativo y social* del guión y en la *adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*, se registra una correlación de ($r = 0,518$). Ello implica que cuando aumenta el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.

Entre y la *valoración emocional*, del guión y el hecho de que en la *adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*, se registra una correlación significativa con una fuerza de: ($r = 0,525$). Se puede decir que, a medida aumenta la valoración emocional del guión, aumenta también el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan

tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.

5.2.2. Estudio de correlaciones realizado entre el cuestionario de autoevaluación de la locución y la escala de autoevaluación de guiones

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de la locución y la escala de autoevaluación de guiones para programas de radio en internet de naturaleza cultural y educativa		I Interés motivación y relevancia	II Valor informativo formativo y social	III Valoración emocional	IV Valoración radiofónica estética y lingüística
I Pronunciación vocalización y entonación autoevaluación	Correlación de Pearson	,368*	,280	,098	,137
	Sig. (bilateral)	,014	,066	,527	,375
II Modulación sonora volumen y ritmo autoevaluación	Correlación de Pearson	,441**	,532**	,387**	,419**
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,009	,005
III Educación de la voz y del estilo de locución autoevaluación	Correlación de Pearson	,122	,324*	,458**	,352*
	Sig. (bilateral)	,432	,032	,002	,019
IV Lectura e interpretación vocal autoevaluación	Correlación de Pearson	,267	,398**	,267	,376*
	Sig. (bilateral)	,080	,007	,080	,012
V Locución y emoción autoevaluación	Correlación de Pearson	,159	,426**	,500**	,353*
	Sig. (bilateral)	,304	,004	,001	,019
VI Adaptación a las audiencias y contextos autoevaluación	Correlación de Pearson	,512**	,337*	,259	,143
	Sig. (bilateral)	,000	,025	,089	,355

Tabla 153. Correlaciones entre autoevaluaciones de guiones y locución

Notas:

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el estudio de correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de la locución y la escala de autoevaluación de guiones para programas de radio en internet de naturaleza cultural y educativa, se ha encontrado que:

Entre la dimensión referida a la modulación *sonora, volumen y ritmo* y el valor *informativo, formativo y social*, existe una correlación significativa con una fuerza de $r = 0,532$, lo que indica que a medida que aumentan la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta también, el valor informativo, formativo y social de los guiones

De igual forma, entre la dimensión de la *emoción en la locución* del cuestionario de locución y la dimensión *de valoración emocional* de la escala de autoevaluación de guiones se presenta una correlación significativa de $p = 0,001$, con una fuerza de: $r = 0,500$, lo que supone que a medida que aumenta la emoción al locucionar, aumenta también la valoración emocional del guión.

Por último, entre las dimensiones: *adaptación a las audiencias y contextos*, y *el interés, motivación y relevancia*, existe una correlación significativa con una fuerza de $r = 0,512$. Ello implica que a medida que aumenta la adaptación de la locución a las audiencias aumenta también el interés, la motivación y relevancia en los de los guiones de radio.

Estas correlaciones han de tenerse en cuenta en futuros rediseños del programa formativo de la escuela iberoamericana, para desde ellas repensar o generar actividades que relacionen las variables que presentan correlación. Tal rediseño podría orientarse desde la adopción de estrategias didácticas interdisciplinarias o globalizadoras. Tales decisiones probablemente mejorarían el programa de formación de líderes y productores radiofónicos en términos de mejora de aprendizajes creativos, aumento de interés, de satisfacción y de bienestar general.

6. Ajustes de ítems y dimensiones: nueva versión de la batería de instrumentos para la autoevaluación y evaluación de jueces externos

Las sugerencias recibidas de los jueces en el proceso de validación de los instrumentos y las reflexiones realizadas tras el análisis comparado de los resultados obtenidos en los cuestionarios de autoevaluación y evaluación, nos han llevado tomar de decisiones referidas al retoque, reformulación y en algunos casos supresión de aquellos ítems que, aun mostrando coeficientes Alfa individuales aceptables, buenos o muy buenos, se ha entendido que requerían revisión.

Para expresar con mayor claridad las formulaciones originales, las sugerencias más relevantes realizadas por los expertos y las nuevas formulaciones, hemos construido las tablas que se muestran a continuación referidas a cada uno de los tres cuestionarios sobre los que se han realizado sugerencias de mejora.

6.1. Revisión del cuestionario de locución

Del total de 34 ítem del cuestionario se han modificado siete, tres de ellas tomando en consideración las opiniones más certeras de los jueces y cuatro como fruto de las sensibles distancias existentes entre las medias aritméticas obtenidas por las autoevaluaciones de los creadores noveles y las ofrecidas por la evaluadora externa.

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autor reflexión	Nueva formulación
1	Cuando hago la locución cambio la entonación en las palabras a las que quiero dar énfasis	Puntuación baja en el criterio de univocidad	Cuando hago la locución cambio la entonación de las palabras a las que quiero dar énfasis (variación en tono, duración e intensidad del sonido)
4	Cuando hago la locución articulo las consonantes de forma correcta.	Autorreflexión	Cuando hago la locución articulo las consonantes de forma correcta, haciéndolas plenamente inteligibles.
10	Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.	Autorreflexión	Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución haciéndola más rápido o más lenta según el efecto que quiero lograr en el oyente.
14	Ensayo ante un espejo el texto antes de hacer la locución	Autorreflexión	Ensayo el texto antes de hacer la locución, para conseguir seguridad.
17	Educo mi voz ejercitando la correcta locución.	Eliminar el ítem por la alta similitud con el anterior	Ítem eliminado
18	Mejoro mi estilo de locución controlo las inflexiones finales de la voz.	Autorreflexión	Mejoro mi estilo de locución cuando consigo controlar las inflexiones finales de la voz.

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autor reflexión	Nueva formulación
29	Imprimo musicalidad a mis palabras al locucionar.	Acotar el concepto de musicalidad	Al hacer la locución, imprimo musicalidad a mis palabras realizando modificaciones de ritmo y sonoridad.

Tabla 154. Revisión de los ítems del cuestionario de locución

6.2. Revisión de la escala de evaluación de guiones

De las 35 preguntas de la escala, se han modificado o suprimido 19. De ellas, cinco presentan puntuaciones medias con sensibles diferencias entre la autoevaluación y el juicio de expertos y han sido modificadas desde la autorreflexión sobre el posible origen de esta diferencia.

Dos ítems se suprimirán de la escala de autoevaluación y uno adicional, se suprimirá de la escala de evaluación externa por considerarse poco oportuno. Finalmente, las once restantes se han modificado tomando en consideración las sugerencias más esclarecedoras dadas por los jueces.

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
1	La temática tratada en el programa es de interés para el público destinatario.	Identificar interés con impacto El interés debe generar motivación por conocer el tema	La temática tratada en el programa conecta con los intereses y motivaciones del público destinatario
2	El contenido del programa es fácil de entender.	Relacionar la facilidad de comprensión con la escasa complejidad del contenido tratado	Las ideas que se desarrollan en el programa son fáciles de comprender
3	El contenido del guion es relevante para la audiencia destinataria	Su formulación es parecida al ítem 1	Eliminar el ítem, su formulación es parecida al ítem1.
4	El guion tiene en cuenta los intereses de los	Su formulación es parecida al ítem 1	Eliminar el ítem, su formulación es parecida al ítem1.

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
	potenciales oyentes.		
5	En la narración no hay saltos bruscos que hagan difícil su comprensión.	Aclarar a qué tipos de saltos se refiere	Se ha evitado en la narración la existencia de saltos bruscos que hacen difícil la comprensión del contenido, al perderse el hilo conductor.
6	A lo largo del guion se recuerdan ciertos datos importantes e ideas claves.	Autorreflexión: clarificar	A lo largo del guion se resaltan las ideas clave del tema elegido
7	El guion presenta redundancia que dificultan el progreso de la narración.	Especificar a qué tipos de redundancias se refieren	En el guion aparecen repeticiones, que lo hacen reiterativo, dificultando el progreso de la narración.
9	La narración se aleja del tema central.	Autorreflexión: clarificar	El desarrollo narrativo se aleja del tema central, distrayéndose en detalles secundarios.
14	Los subtemas que aparecen en el programa están bien encadenados.	Clarificar la palabra encadenados	Los subtemas que aparecen en el programa están bien enlazados, resultando por ello bien cohesionado.
20	La narración formula interrogantes a la audiencia potencial.	Autorreflexión: clarificar	La narración formula interrogantes a la audiencia potencial, interpeándola para que piense mientras escuche el programa.
21	El guion propone ideas para solucionar la situación injusta a superar.	Se sugiere añadir la opción No procede para que quienes hayan abordado temáticas no relacionadas con situaciones injustas puedan elegir tal opción	Se añade la opción: No procede
22	La narración motiva a fondo las conciencias.	Se sugiere añadir la opción No procede para que quienes hayan abordado temáticas no relacionadas con situaciones injustas puedan elegir tal opción	Se añade la opción: No procede

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
23	La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.	Se sugiere añadir la opción No procede para que quienes hayan abordado temáticas no relacionadas con situaciones injustas puedan elegir tal opción	Se añade la opción: No procede
24	Al redactar las frases del guion se ha tenido muy en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan.	Autorreflexión: clarificar	Se elimina el ítem para la evaluación de experto
25	La narración emociona intensamente al oyente.	Clarificar el grado de emoción	La narración desencadena emociones en la audiencia
26	El guion produce ciertas emocionales que disminuyen el interés del oyente.	Concretar qué tipo de emociones	El guion produce emociones negativas que disminuyen el interés del oyente.
28	Se ha procurado que la narración sea recordada con facilidad	Se sugiere modificar se ha procurado o se percibe sólo en el de evaluación externa	Se percibe que la narración puede ser recordada con facilidad.
29	Cada frase del texto escrito (guion literario) se ha concebido pensando en cómo este texto va a escucharse en el programa de radio (guion técnico)	Se sugiere modificar la redacción en el cuestionario de evaluación externa	Cada frase del texto escrito se ha redactado teniendo en cuenta la adecuación de su estructura gramatical al formato radiofónico (frases cortas en forma de oraciones simples) Cuestionario de autoevaluación: se ha procurado redactar el guion con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajusten bien al formato radiofónico
30	Al redactar las frases del guion se ha tenido en cuenta la sonoridad de las palabras.	Autorreflexión: clarificar	Evaluación: Al leer en voz alta las frases del guion compruebo que tienen una adecuada sonoridad. Autoevaluación: Al redactar las

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
			frases del guion he comprobado que tienen buena sonoridad

Tabla 155. Revisión de los ítems de la escala de evaluación de guiones

6.3. Revisión del cuestionario de aspectos técnicos

Cinco de los 24 ítems del cuestionario han sido modificados y/o eliminados. Dos de los ítems se eliminará en el cuestionario de evaluación externa ya que no pueden recopilarse evidencias claras para enjuiciar el mismo.

Dos preguntas se modificarán para el cuestionario de evaluación de expertos, a la vista de la interpretación de las posibles causas de las sensibles diferencias de medias que arrojan las opiniones de la autoevaluación y evaluación externa.

Una última pregunta se retoca en su redacción, atendiendo a las sugerencias oportunas de los jueces.

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
2	Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	Autorreflexión: se sugiere modificar el ítem en evaluación externa	Al escuchar la grabación se intuye que se ha evitado acercar demasiado al micrófono
3	Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen	Autorreflexión: se sugiere modificar el ítem en evaluación externa	Al escuchar la grabación se aprecia que los locutores mantienen la misma distancia del micrófono para evitar altibajo de volumen
9	He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.	Autorreflexión: se sugiere el eliminar el ítem para evaluación externa	

ítem	Formulación original del ítem	Sugerencia experto/autorreflexión	Nueva formulación
12	He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.	Aclarar el término intermedio musical y demasiado largo	He evitado que las inserciones de fragmentos musicales que se usan para separar las secciones del programa sean de más de 8 segundos.
18	Al grabar voz en diferentes dispositivos que generan registros sonoros con distintas cualidades, he usado un programa de edición para igualar las características de todas las grabaciones realizadas	Autorreflexión: se sugiere el eliminar el ítem para evaluación externa	

Tabla 156. Revisión de los ítems del cuestionario de aspectos técnicos

El cuestionario de selección musical no ha arrojado indicadores que planteen su posible modificación.

Los cambios y modificaciones propuestos ponen en evidencia la eficiencia tanto de la validación por criterio de jueces como del análisis interpretativo de las diferencias de medias. Los nuevos cuestionarios surgidos de estos cambios y supresiones se aplicarán en el tercer y cuarto caso de esta tesis doctoral.

7. Fiabilidad estadística de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos

En nuestro caso sirvió para medir la fiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de los cuatro instrumentos que componen la batería de medición aplicada. Se calculó con el programa estadístico SPSS (v. 22), obteniéndose los resultados que aparecen en la tabla adjunta.

<i>Denominación del cuestionario</i>	Nº de ítem	Alfa al usarlo como instrumento de autoevaluación	Alfa al usarlo como instrumento de evaluación externa por expertos
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la locución	34	0,899	0,815

<i>Denominación del cuestionario</i>	Nº de ítem	Alfa al usarlo como instrumento de autoevaluación	Alfa al usarlo como instrumento de evaluación externa por expertos
Escala auto y evaluación externa del guion	35	0,895	0,828
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la selección musical	6	0,871	0,904
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de aspectos técnicos	24	0.747	0.687

Tabla 157. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems

Cuando los cuestionarios y escalas se usaron como instrumentos de autoevaluación por el alumnado de la Escuela tras realizar sus creaciones radiofónicas arrojaron coeficientes alfa muy próximos al 0,9 lo que resalta la elevada consistencia interna y por consiguiente excelente confiabilidad de los cuatro instrumentos creados siguiendo los consejos de George y Mallery (2003, p. 231).

De igual forma usados los instrumentos para que en cada caso un experto evaluara externamente a la Escuela la componente específica para la que cada cual fue creado, arrojan coeficientes alfa bastante altos y superiores al 0.8 en el caso de los instrumentos de locución y guion y 0,9 en el instrumento de selección musical. Los coeficientes alfa obtenidos en esta segunda aplicación confirman la elevada consistencia interna de los cuatro instrumentos de creación propia y su alta confiabilidad, lo que otorga a nuestras mediciones el rigor científico pretendido.

Las tablas que ofrecen los resultados de los coeficientes alfa ítem por ítem, calculados con la población de alumnado que utilizó los cuestionarios y escalas para la autoevaluación, y por los jueces expertos, se han insertado en los anexos 6 al 13.

Comentamos a continuación de manera global los datos presentados por dichas tablas:

- En las tablas que recogen los coeficientes alfa de los 34 ítems del cuestionario de autoevaluación de la locución aparecen coeficientes *muy altos*, comprendidos entre 0,89 y 0.90. En similares tablas referidas al mismo cuestionario, pero en este caso usado por los expertos para la evaluación externa, aparecen igualmente coeficientes altos comprendidos entre 0,79 y 0.83. Tales series de coeficientes alfa vuelven a subrayar la buena consistencia interna de este cuestionario de locución.

- En aquellas tablas referidas a la escala de autoevaluación de *guiones* se reflejan coeficientes alfa *muy altos* en los 35 ítems, estando todos ellos comprendidos entre 0,89 y 0, 91. En sus tablas hermanas en las que se vuelcan los “alfa” de los cuestionarios de evaluación externa aparecen igualmente coeficientes altos en la totalidad de los ítems, alcanzando valores comprendidos entre 0,81 y 0,84, lo que unido a las altas puntuaciones obtenidas en la aplicación como instrumento de autoevaluación, confirman la buena consistencia interna de esta escala de valoración de guiones.

- De igual modo, las tablas que recogen los coeficientes alfa ítem por ítems del cuestionario de autoevaluación de la *selección musical* los coeficientes de los 6 ítems reflejan puntuaciones *bastante altas* al estar comprendidas entre 0,83 y 0,86. Sus tablas homologas que recogen los “alfa” derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos muy altos, comprendidos entre 0,84 y 0.93. Ambas series de coeficientes alfa confirman la alta consistencia interna de este cuestionario de selección musical. En las tablas que recogen los coeficientes alfa ítem por ítems del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos los coeficientes de los 24 ítems reflejan puntuaciones aceptables al estar comprendidas entre 0,73 y 0,75.

- Sus tablas paralelas que recogen los “alfa” derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos medios, comprendidos entre 0.63 y 0.72. Ambas series de coeficientes alfa confirman la aceptable consistencia interna de este cuestionario de aspectos técnicos.

8. Validación de constructo de los cuestionarios: análisis factorial

Tras la realización de la validación de contenido por los jueces que se ha presentado en páginas anteriores nos propusimos como objetivo verificar con técnicas estadísticas la validez de constructo de los cuatro cuestionarios construidos.

Los resultados obtenidos por el factorial aconsejarán mantener la estructura dimensional proyectada desde la teoría, o modificarla supeditándola a una nueva estructura obtenida mediante la técnica de análisis factorial con los datos resultantes de la aplicación de los instrumentos.

8.1. Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

La varianza total explicada por el análisis factorial realizado aparece reflejada en la tabla adjunta:

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,998	25,708	25,708	8,998	25,708	25,708	4,590	13,115	13,115
2	4,277	12,220	37,928	4,277	12,220	37,928	3,252	9,291	22,406
3	2,977	8,505	46,433	2,977	8,505	46,433	3,250	9,286	31,691
4	2,203	6,295	52,728	2,203	6,295	52,728	2,685	7,671	39,362
5	1,803	5,153	57,881	1,803	5,153	57,881	2,573	7,351	46,713
6	1,590	4,544	62,425	1,590	4,544	62,425	2,521	7,204	53,917
7	1,339	3,827	66,252	1,339	3,827	66,252	2,378	6,794	60,710
8	1,310	3,743	69,995	1,310	3,743	69,995	2,253	6,438	67,148
9	1,121	3,204	73,199	1,121	3,204	73,199	2,118	6,051	73,199
10	,999	2,855	76,055						
11	,937	2,677	78,731						
12	,840	2,399	81,131						
13	,772	2,205	83,336						
14	,747	2,133	85,469						
15	,682	1,949	87,418						
16	,651	1,861	89,280						
17	,573	1,636	90,916						
18	,475	1,358	92,274						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
19	,426	1,218	93,491						
20	,371	1,060	94,551						
21	,365	1,042	95,593						
22	,309	,883	96,476						
23	,245	,700	97,176						
24	,204	,583	97,759						
25	,179	,510	98,270						
26	,140	,401	98,670						
27	,130	,372	99,042						
28	,094	,270	99,312						
29	,079	,227	99,539						
30	,049	,139	99,678						
31	,036	,103	99,781						
32	,035	,100	99,881						
33	,021	,061	99,942						
34	,017	,049	99,991						
35	,003	,009	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 158. Varianza escala de guiones

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 9 factores, que explican el 73,2 % de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 4, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los nueve factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial, se relaciona en el anexo 14

En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítem que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35
2	7, 9, 10, 15, 26
3	5, 16
4	19
5	31
6	33

Tabla 159. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

En la tabla siguiente se incluye una visión comparativa de las dimensiones proyectadas y los racimos de ítems generados por el análisis factorial.

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35
2	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	2	7, 9, 10, 15, 26
3	24, 25, 26, 27, 28	3	5, 16
4	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	4	19
		5	31
		6	33

Tabla 160. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

Como puede observarse el factor 1 agrupa al 70% de los ítems incluyendo preguntas de las 4 dimensiones proyectadas.

El factor 2 igualmente aglutina a ítem de varias dimensiones siendo los factores 3, 4, 5 y 6 residuales en lo relativo a la distribución de ítem.

La mayor parte de los ítems de la dimensión 2 han sido derivados por el factorial a la dimensión 1, engrosando sustancialmente el número de ítems que compone tal dimensión.

Respecto a la dimensión 3 la mayoría de sus ítems han sido trasladados por el factorial al factor 1.

Algo parecido ocurre con los ítems de la dimensión 4 que igualmente han sido trasladados por el factorial, en su mayoría al factor 1.

En conclusión, buena parte de los ítems contenidos en las dimensiones 3 y 4 y algunos de la 2 han sido unificados por el estudio factorial en el factor 1.

Curiosamente no aparecen ítems distribuidos en los factores 7, 8 y 9.

Por consiguiente, la estructura del factorial dista sensiblemente de la configuración de dimensiones del cuestionario, si bien los ítems de la primera dimensión de dicho cuestionario se agrupan mayoritariamente en el factor 1 y parte de los ítem de la segunda dimensión del cuestionario se agrupan en el factor 2.

Se observa claramente las diferencias estructurales de ambos constructos. Este hecho evidencia que el factorial, tomando como valores de distribución de los ítems el más cercano a 1 para adjudicarle factor, no confirma la estructura organizativa proyectada desde las fuentes epistemológicas consultadas.

El agrupamiento de ítems generados por el factorial nos invita a repensar la estructura del cuestionario original validado por los jueces, ya que el constructo dimensional refrendado por estos dista sustancialmente de los agrupamientos realizados por el análisis factorial.

La segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste, como en casos anteriores, en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

Datos obtenidos en la matriz de componentes rotados

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	7, 9, 10, 15, 26,
2	1, 3, 5, 6, 16, 17,
3	12, 19, 20, 29,, 30, 33
4	2, 11,13, 34, 35,
5	22, 23, 25, 31
6	18, 24, 28,
7	27, 32
8	4, 14
9	8, 21

Tabla 161. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4	1	7, 9, 10, 15, 26
2	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	2	1, 3, 5, 6, 16, 17
3	24, 25, 26, 27, 28	3	12, 19, 20, 29, 30, 33
4	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	4	2, 11,13, 34, 35
		5	22, 23, 25, 31
		6	18, 24, 28
		7	27, 32
		8	4, 14
		9	8, 21

Tabla 162. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones

En este segundo caso la distribución de los factores que arroja la rotación de variables da como resultado una distribución de los subconjuntos de ítems algo más próxima las dimensiones puesto que estos se distribuyen en 5 subconjuntos integrados por grupos entre 3 y 7 ítems. No obstante, la coincidencia entre la distribución de ítems propuesta por las dimensiones del cuestionario y a distribución que ofrece los factores sigue teniendo escasa coincidencia (solo 6 ítems de un total de 35 se encuentran ubicados en los factores correspondientes a las dimensiones proyectadas

Ello confirma que con este segundo procedimiento la validez de constructo sigue siendo sustancialmente baja.

8.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada en la tabla adjunta:

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,017	26,521	26,521	9,017	26,521	26,521	5,160	15,176	15,176
2	3,459	10,175	36,696	3,459	10,175	36,696	3,529	10,378	25,554
3	2,671	7,856	44,551	2,671	7,856	44,551	3,031	8,915	34,469
4	2,410	7,089	51,641	2,410	7,089	51,641	2,627	7,726	42,195
5	1,875	5,514	57,155	1,875	5,514	57,155	2,286	6,724	48,919
6	1,647	4,845	62,000	1,647	4,845	62,000	2,182	6,418	55,337
7	1,516	4,458	66,458	1,516	4,458	66,458	2,078	6,111	61,449
8	1,238	3,640	70,098	1,238	3,640	70,098	1,849	5,437	66,886
9	1,120	3,294	73,392	1,120	3,294	73,392	1,709	5,025	71,911
10	1,034	3,040	76,432	1,034	3,040	76,432	1,537	4,521	76,432
11	,917	2,698	79,130						
12	,816	2,401	81,530						
13	,789	2,322	83,852						
14	,731	2,151	86,003						
15	,597	1,755	87,758						
16	,581	1,710	89,468						
17	,473	1,392	90,860						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
18	,438	1,288	92,148						
19	,375	1,102	93,250						
20	,354	1,041	94,292						
21	,326	,958	95,249						
22	,260	,766	96,016						
23	,255	,749	96,765						
24	,200	,589	97,354						
25	,186	,548	97,902						
26	,162	,478	98,380						
27	,143	,422	98,801						
28	,113	,333	99,134						
29	,093	,275	99,409						
30	,063	,186	99,595						
31	,049	,144	99,740						
32	,044	,130	99,869						
33	,028	,082	99,951						
34	,017	,049	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 163. Varianza cuestionario autoevaluación locucional

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 10 factores, que explican el 76,43% de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 6, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los diez factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo 15

En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítem que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 8, 9, 29
2	13,14, 19, 28
3	5,11, 30, 34
4	15, 17, 20
5	3, 4, 16, 23
6	12, 32, 33
7	6, 7, 21
8	18, 22, 24, 26, 27
9	10, 25, 31
10	2

Tabla 164. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución

Como puede observarse los ítems no se aglutinan en una sola dimensión

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6	1	1, 8, 9, 29
2	7, 8, 9, 10, 11, 12	2	13,14, 19, 28
3	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	3	5,11, 30, 34
4	21, 22, 23, 24	4	15, 17, 20
5	25, 26, 27, 28, 29, 30	5	3, 4, 16, 23
6	31,32, 33, 34	6	12, 32, 33
		7	6, 7, 21
		8	18, 22, 24, 26, 27

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
		9	10, 25, 31
		10	2

Tabla 165. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución

Una segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

Para operativizar esta segunda opción se presentan, a continuación, los datos obtenidos en dicha matriz de componentes rotados por el método de extracción de análisis de componentes principales.

Datos obtenidos en la matriz de componentes rotados

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 8, 9, 12, 23, 25, 26, 27, 29, 30
2	13, 14, 17, 19, 28,
3	5, 11, 34
4	15, 16, 18, 20,
5	3,4
6	32, 33
7	6, 7, 21
8	22, 24
9	10, 31
10	2

Tabla 166. matriz de componentes rotados

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4	1	1, 8, 9, 12, 23, 25, 26, 27, 29, 30
2	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	2	13, 14, 17, 19, 28,
3	24, 25, 26, 27, 28	3	5, 11, 34
4	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	4	15, 16, 18, 20,
		5	3,4
		6	32, 33
		7	6, 7, 21
		8	22, 24
		9	10, 31
		10	2

Tabla 167. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial

En este caso son solamente 12 los ítems que se agrupan en los factores 5 al 10, quedando los 23 ítems restantes distribuidos en los primeros 4 factores. Esta nueva distribución guarda un mayor relación con las 4 dimensiones proyectas, si bien, el número de ítems distribuidos por el factorial que coinciden con las dimensiones iniciales, sigue siendo bajo, ya que sólo 6 de ellos se ubican en las dimensiones proyectadas.

8.3. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación de aspectos técnicos

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada adjunta:

	Autovalores iniciales	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
--	-----------------------	--	---

Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,865	20,270	20,270	4,865	20,270	20,270	2,896	12,068	12,068
2	2,706	11,276	31,546	2,706	11,276	31,546	2,887	12,031	24,098
3	2,474	10,310	41,857	2,474	10,310	41,857	2,369	9,869	33,967
4	2,010	8,373	50,230	2,010	8,373	50,230	2,161	9,004	42,971
5	1,789	7,453	57,683	1,789	7,453	57,683	2,111	8,795	51,766
6	1,378	5,743	63,426	1,378	5,743	63,426	1,819	7,581	59,347
7	1,251	5,214	68,641	1,251	5,214	68,641	1,589	6,620	65,967
8	1,146	4,777	73,418	1,146	4,777	73,418	1,445	6,021	71,988
9	1,073	4,470	77,888	1,073	4,470	77,888	1,416	5,900	77,888
10	,877	3,656	81,543						
11	,741	3,088	84,631						
12	,660	2,750	87,381						
13	,633	2,637	90,018						
14	,486	2,023	92,041						
15	,440	1,833	93,874						
16	,334	1,391	95,265						
17	,274	1,141	96,406						
18	,248	1,035	97,441						
19	,180	,749	98,190						
20	,154	,641	98,831						
21	,128	,533	99,364						
22	,077	,321	99,684						
23	,058	,240	99,925						
24	,018	,075	100,000						

Tabla 168. Varianza del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 9 factores, que explican el 77,88 % de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 3 (evitación de ruidos; deficiencias en la combinación voz-música y, calidad sonora, volumen y silencios) esta tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los 9 factores aparecidos, por lo que se puede afirmar que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado, siguiendo los criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo 16

En la siguiente tabla se expresa la distribución de ítems que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22
2	10, 21, 23, 24
3	18
4	5, 8
5	13
6	1, 12
7	16

Tabla 169. Factores del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5 6, 7, 8, 9, 10	1	2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22
2	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	2	10, 21, 23, 24

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
3	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	3	18
		4	5, 8
		5	13
		6	1, 12
		7	16

Tabla 170. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial

Puede observarse que los ítems que distribuye el factorial en el factor 1 corresponden sustancialmente con aquellos contenidos en las dimensiones primera y segunda del cuestionario, es decir, el factorial aparece aconsejar que ambas dimensiones pudieran unificarse en versiones futuras del cuestionario. Igualmente, el factor dos grupa a varios ítems de la dimensión tercera del cuestionario. Quedan sólo 6 ítems dispersos en los factores 4 al 7.

Como balance puede decirse, que aunque la coincidencia de ítems entre el agrupamiento que realiza el factorial y las dimensiones es de solo 6 ítems la estructura dimensional no difiere grandemente de la estructura factorial propuesta.

Una segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

Para operativizar esta segunda opción se presentan, a continuación, los datos obtenidos en dicha matriz de componentes rotados por el método de extracción de análisis de componentes principales.

Datos obtenidos en la matriz de componentes rotados

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
----------	----------------------

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	6, 7, 11, 13, 14,
2	2, 3, 9, 17, 19, 22
3	21, 23, 24
4	5, 8
5	10, 14, 16,
6	1, 4,
7	15, 20
8	9, 18
9	12

Tabla 171. Matriz de componentes rotados

DIMENSIONES PROYECTADAS		RACIMOS DE ÍTEMS DERIVADOS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4	1	6, 7, 11, 13, 14,
2	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	2	2, 3, 9, 17, 19, 22
3	24, 25, 26, 27, 28	3	21, 23, 24
4	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	4	5, 8
		5	10, 14, 16
		6	1, 4
		7	15, 20
		8	9, 18
		9	12

Tabla 172. Cuadro comparativo entre dimensiones proyectadas y derivadas del factorial

La distribución de ítems por factores una vez realizada la rotación arroja una distribución de los ítems que guarda cierta similitud con la anteriormente expresada, si bien en este caso quedan 10 ítems dispersos en los factores 5 al 9, cuando en el caso anterior solo quedaron dispersos 6 ítems.

Nota: No se ha podido realizar el análisis factorial del cuestionario de selección musical debido a que solo presenta seis ítems, que a su vez son las dimensiones.

Capítulo 11

Experimentación de la II edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital y la formación radiofónica en línea del alumnado del grado de Pedagogía de la Universidad de Granada

1. Justificación y contextualización de la escuela de radio en línea

Este segundo caso cuyo desarrollo se planeó con un escaso intervalo temporal de diferencia con el primero, fue desarrollado al igual que el anterior con alumnado de la Universidad de Granada, en el marco del desarrollo de un proyecto de investigación institucional aprobado y financiado por la Corporación Universitaria Lasallista de Colombia en cooperación con el Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (HUM-848) de la Universidad de Granada al que pertenece la doctoranda desde hace cuatro años. El proyecto denominado “*Bases para el diseño de un modelo teórico-práctico de ciber-radio educativa*”, fue financiado con 14.000.000 de pesos colombianos (unos 5.000 euros) en la convocatoria de mediana cuantía de la citada corporación universitaria, para ser realizado con alumnado y profesorado de ambas universidades.

2. Objetivos de la escuela de radio en línea

Al diseñar este ciclo longitudinal de investigación en la acción se propuso que en esta edición de la Escuela se validaran por los actores principales (alumnado) los materiales hipermedia que se venían usando en el Campus Virtual Lasallista.

En este marco de toma de decisiones, se plantearon los siguientes objetivos para este tercer caso:

1. Diseñar y desarrollar esta edición en línea de la escuela iberoamericana de Radio Digital desde la modalidad *blended learning* con alumnado de la materia de Tecnología Educativa que se imparte en el tercer semestre del Grado de Pedagogía, como primer paso para la creación de un plantel de productores radiofónicos que nutran la parrilla de programación de la futura emisora de radio web que tras la finalización de esta tesis se pretende crear con nuestro apoyo en la Facultad de Ciencias de la Educación de las Universidades de Granada.

2. Evaluar dichas unidades didácticas con el cuestionario creado por el Grupo de Investigación TEIS previamente adaptado al contexto de desarrollos comunicacionales, curriculares y organizativos de la Escuela y del campus virtual, determinando el grado de satisfacción y bienestar generado en el proceso de aprendizaje creativo.
3. Volver a calcular la fiabilidad de este cuestionario anteriormente validado tras aplicarlo en diversos cursos en línea organizados por el Grupo TEIS, para revalidar su alta consistencia interna.
4. Autoevaluar y evaluar por expertos de nuevo las producciones radiofónicas generadas por los participantes de esta edición con las versiones mejoradas de los instrumentos de creación propia que componen la batería de evaluación, inicialmente validada en el caso anterior.
5. Volver a calcular la fiabilidad de las nuevas versiones de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación de expertos para determinar si las mejoras introducidas permiten mejorar aún más tal parámetro.
6. Volver a realizar la validación de constructo de los cuestionarios para determinar su posible evolución.
7. Realizar estudios estadísticos de segundo nivel para determinar posibles correlaciones existentes entre variables que pudieran incidir en futuras mejoras del programa de formación que compone la escuela.

3. Descripción de la población y la muestra

CASO 2

De un total de 45 estudiantes que optaron por participar en el EIRD 16 % eran hombres (7) y el 84 % eran mujeres (38)

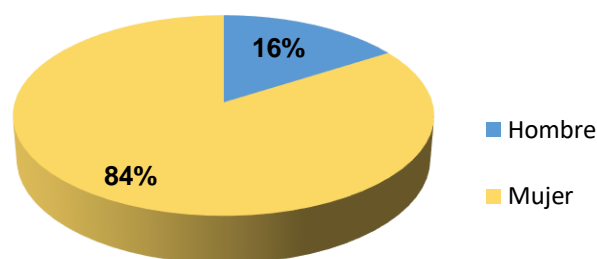


Fig. 163. Sexo de los participantes en la I edición de la EIRD.

Preguntados por la mayor titulación obtenida, el 78 % eran bachilleres (35), el 20% tenía especialización (1) y el 20% eran licenciados (9).

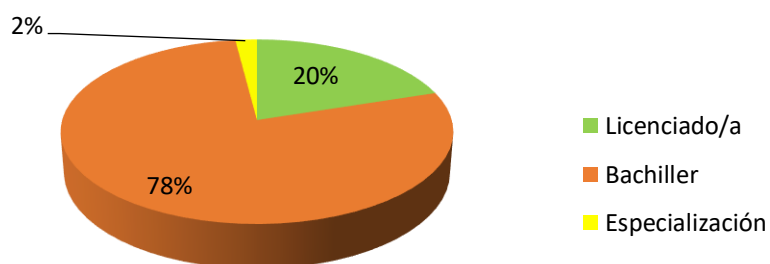


Fig. 164. Mayor titulación obtenida por los participantes en la EIRD.

Las edades de los participantes oscilaron entre 20 y 25 años en el 80 % (40), y el 18 % (9) entre los 26 y 35 años, y el 2 % (1) tenía una edad entre los 36 y los 45 años.

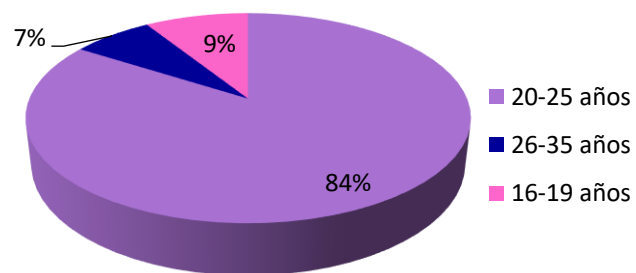


Fig. 165. Distribución de edades

El total de los participantes (45) pertenecen al Grado en Pedagogía en la Universidad de Granada (España)

Descripción de variables		Frecuencia	%
Género	Hombre	7	15,6
	Mujer	38	84,4
	Total	45	100
Rangos de edad	Entre 16 y 19 años	4	8,9
	Entre 20 y 25 años	38	84,4
	Entre 26 y 35 años	3	6,7
	Total	45	100
País de residencia	España	45	100
Comunidad	Arbolete (Granada)	2	4,8
	Albuñuelas (Granada)	1	2,4
	Andújar (Jaén)	1	2,4
	Atarfe (Granada)	1	2,4
	Cádiz	1	2,4
	Carchelejo (Jaén)	1	2,4
	Granada	32	71,2
	La zulia (Granada)	1	2,4
	Málaga	1	2,4
	Peligros (Granada)	2	2,4
	Puente Genil (Córdoba)	1	2,4
	Santa Fe (Granada)	1	2,4
	Total	45	100
Mayor titulación obtenida	Educación secundaria-Bachillerato	35	77,8
	Especialización	1	2,2
	Licenciado, Pregrado o Grado	9	20
	Total	45	100

Tabla 173. Caracterización de la población del segundo caso

4. Evaluación de la calidad y satisfacción de las unidades didácticas que componen la primera edición en línea de la Escuela Iberoamericana de Radio digital

Tal como hemos señalado, la evaluación por parte del alumnado de las unidades didácticas cursadas en la Escuela y de las dinámicas metodológicas generadas en cada una de ellas es uno de los ejes centrales esta edición de la Escuela. Los resultados que se deriven de esta valoración crítica resultarán de especial valor e interés para determinar las fortalezas y debilidades tecnológico-didácticas de los materiales curriculares elaborados, de los procesos de creación de conocimiento individual y colaborativo desencadenados y del grado de bienestar y satisfacción conseguido en el clima de convivencia en línea.

4.1. Descripción de los resultados comentados comparados de los ítems de respuesta cuantitativa que evalúan las unidades didácticas utilizadas en la escuela iberoamericana de radio digital.

Se presentan en las siguientes páginas los resultados comentados comparando las valoraciones porcentuales de los distintos ítems del cuestionario aplicados a las cuatro unidades implementadas en esta edición de la Escuela.

Ítem 1	Puntaje	Frec.	%
Antes de iniciar esta escuela de radio digital ¿habías tenido experiencia como alumno en cursos u otras acciones formativas en línea o en entornos virtuales?	Si	21	43,8
	No	27	56,3

Tabla 174. Experiencia en otras acciones formativas en línea

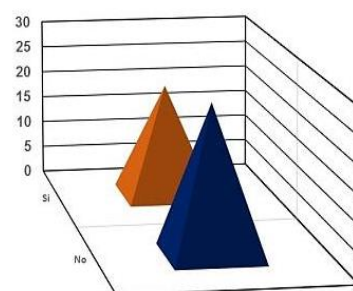


Fig. 166. Experiencia en otras acciones formativas en línea

Aproximadamente la mitad del alumnado participante declaró que había tenido antes experiencia como alumno en cursos en línea.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 2	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
La claridad en la formulación de los objetivos establecidos para esta unidad te pareció:	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	10	20,8	Poca	2	4,3	Poca	3	6,7	Poca	6	13
	Bastante	34	70,8	Bastante	34	73,9	Bastante	33	73,3	Bastante	34	73,9
	Mucha	4	8,3	Mucha	10	21,7	Mucha	8	17,8	Mucha	5	10,9

Tabla 175. Claridad en la formulación de los objetivos.

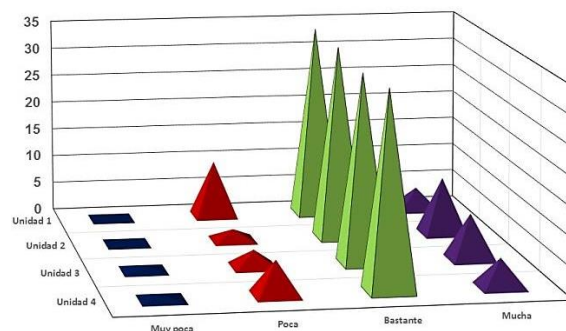


Fig. 167. Claridad en la formulación de los objetivos.

El hecho de que la claridad en la formulación de los objetivos establecidos para esta unidad sea apreciada en porcentajes en las 4 unidades en porcentajes próximos al 90 % sumando las opciones bastante y mucho indica que el estilo de redacción usado resulta preciso para los participantes en la Escuela de Radio Digital.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 3	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado los objetivos marcados se consiguen adecuadamente al trabajar los contenidos?	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	7	14,6	Poca	8	17,4	Poca	7	15,6	Poca	4	8,7
	Bastante	39	81,3	Bastante	30	65,2	Bastante	29	64,4	Bastante	38	82,6
	Mucho	2	4,2	Mucho	8	17,4	Mucho	7	15,6	Mucho	3	6,5

Tabla 176. Los objetivos consiguen trabajar los contenidos.

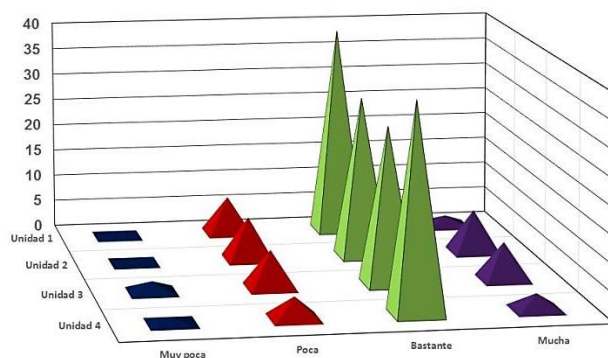


Fig. 168. Los objetivos consiguen trabajar los contenidos.

El grado en que los objetivos marcados en la unidad se consigan adecuadamente al trabajar los contenidos abordados ha sido estimado en las 4 unidades en porcentajes próximos al 85 %, sumando las opciones bastante y mucho, lo que indica que el planeamiento de la relación objetivos-contenidos ha resultado bastante y muy adecuado para la mayoría de los respondientes.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
Ítem 7	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado te ha gustado estudiar los contenidos de la unidad?	Muy poca	1	2,1	Muy poca	1	2,2	Muy poca	5	11,1	Muy poca	2	4,3
	Poca	5	10,4	Poca	6	13	Poca	5	11,1	Poca	8	17,4
	Bastante	34	70,8	Bastante	27	58,7	Bastante	27	60	Bastante	32	69,6
	Mucho	8	16,7	Mucho	12	26,1	Mucho	8	17,8	Mucho	4	8,7

Tabla 177. Agrado en el estudio de los contenidos de la unidad.

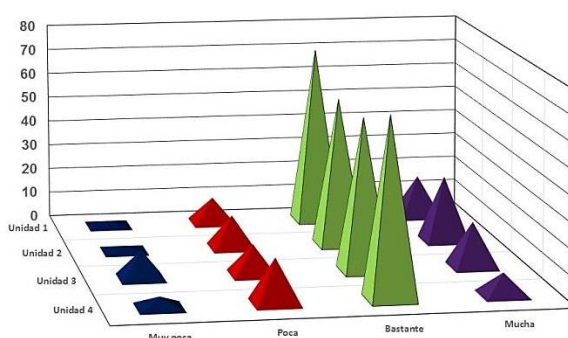


Fig. 169. Agrado en el estudio de los contenidos de la unidad.

Preguntados por si les ha gustado estudiar los contenidos de las unidades de la escuela, una visión general de los resultados de la tabla indica que en las 4 unidades y sumados los porcentajes de las opciones bastante y mucho, los porcentajes de respuesta se acercan e incluso superen en algunos casos el 80

%, lo que indica que el gusto por estudiar las unidades ha sido notable. No obstante estos buenos resultados, conviene subrayar que las opciones muy poco o poco alcanzan el 22 % en la unidad 3 referida a los contenidos de selección musical y un 21 % en la unidad referida al guion. Estos porcentajes de desagrado podrían estar relacionados con la sensible dificultad de conseguir el dominio de las competencias de estas dos unidades clave para los productores noveles.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 10	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué medida has encontrado útiles para tu desarrollo profesional los contenidos teóricos de esta unidad?	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	4	8,9	Muy poca	5	10,9
	Poca	11	22,9	Poca	9	19,6	Poca	9	20	Poca	10	21,7
	Bastante	33	68,8	Bastante	29	63	Bastante	29	64,4	Bastante	27	58,7
	Mucho	3	6,3	Mucho	6	13	Mucho	3	6,7	Mucho	4	8,7

Tabla 178. Utilidad de los contenidos para el desarrollo profesional

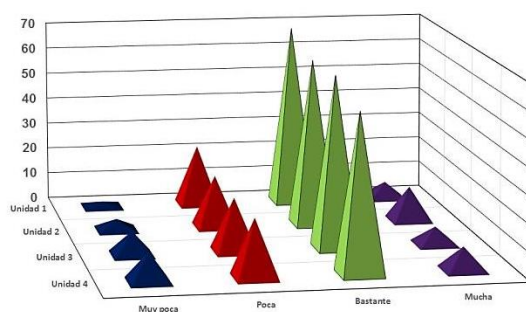


Fig. 170. Utilidad de los contenidos para el desarrollo profesional

El hecho de que los futuros pedagogos valorasen el grado de utilidad de lo aprendido y creado en la escuela de radio digital para su futura profesión ha supuesto para los creadores y gestores de esta escuela un reto importante, como botón de muestra para comprender hasta qué grado esta formación puede resultar polivalente para el alumnado que cursa estudios de Ciencias Humanas y Sociales. Los participantes declaran que los contenidos estudiados les resultan bastante o muy útiles profesionalmente en una media ligeramente superior al 70 %. Este alto porcentaje es un indicador que pone en pista de la correcta orientación del enfoque de los contenidos, si bien al tratarse de alumnado que está comenzando su formación, es muy posible que aún no tengan suficiente capacidad para determinar realmente el alcance de esta formación radiofónica en su futura actividad laboral en los campos de la educación formal, no formal e informal.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 14	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado te han resultado valiosos para tu vida los contenidos estudiados?	Muy poca	-	-	Muy poca	6	13	Muy poca	5	11,1	Muy poca	4	8,7
	Poca	17	35,4	Poca	10	21,7	Poca	8	17,8	Poca	14	30,4
	Bastante	30	62,5	Bastante	26	56,5	Bastante	29	64,4	Bastante	25	54,3
	Mucho	1	2,1	Mucho	4	8,7	Mucho	3	6,7	Mucho	3	6,5

Tabla 179. Validez para la vida de los contenidos para el desarrollo profesional.

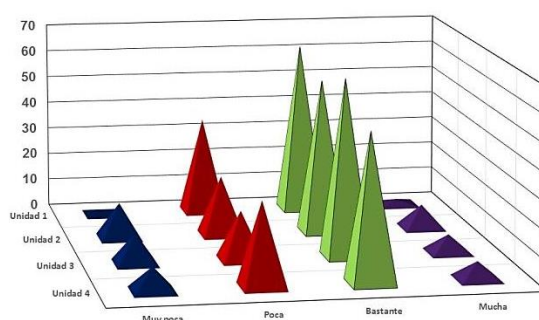


Fig. 171. Validez para la vida de los contenidos para el desarrollo profesional.

Preguntados si los contenidos estudiados les han resultado valiosos para sus vidas, el alumnado ha respondido de forma diferente en cada unidad, si bien la media de los porcentajes correspondientes a la opción bastante y mucho oscilan entre el 61 y el 71 %, siendo estas dos opciones la que mayores porcentajes acumulan.

En cambio, la suma de las opciones muy poca y poca valía para sus vidas oscila entre el 38 % de la unidad 4 y el 34-35 % de las unidad 1, 3 y 5.

Esta dispersión de opiniones podría indicar que el alumnado participante no ha comprendido y valorado como aprenden a dominar y modular la voz puede ayudarle a comunicar en público con sensibilidad, emoción y eficacia o, que aprender a diseñar un guion puede servirles para mejorar sus competencias como planificador y gestor en la sociedad digital.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 16	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora la claridad en el lenguaje que se ha conseguido al redactar los contenidos.	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-
	Poca	6	12,5	Poca	1	2,2	Poca	1	2,2	Poca	6	13
	Bastante	27	56,3	Bastante	33	71,7	Bastante	34	75,6	Bastante	33	71,7
	Mucho	15	31,3	Mucho	12	26,1	Mucho	10	22,2	Mucho	7	15,2

Tabla 180. Claridad en el lenguaje de redacción de los contenidos.

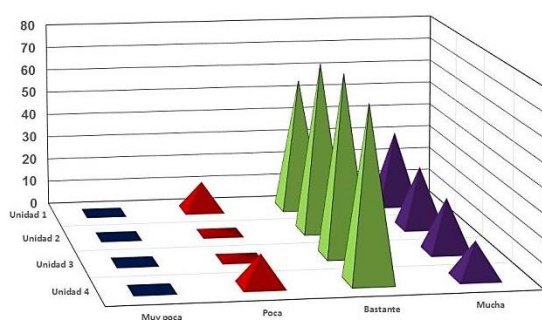


Fig. 172. Claridad en el lenguaje de redacción de los contenidos.

Interrogados sobre la claridad del lenguaje con el que se ha redactado los contenidos de las unidades, los productores noveles asignan porcentajes muy altos (sumando las opciones bastante y mucha claridad), que oscilan entre 86 % (unidad 4), 87 % (unidad 1), 96 % (unidad 2) y 97 % (unidad 3).

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 18	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de agrado te ha producido trabajar las actividades de esta unidad?	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	6	13,3	Muy poca	6	13
	Poca	13	27,1	Poca	13	28,3	Poca	12	26,7	Poca	13	28,3
	Bastante	32	66,7	Bastante	23	50	Bastante	23	51,1	Bastante	22	47,8
	Mucho	2	4,2	Mucho	8	17,4	Mucho	4	8,9	Mucho	5	10,9

Tabla 181. Agrado en la realización de actividades de la unidad.

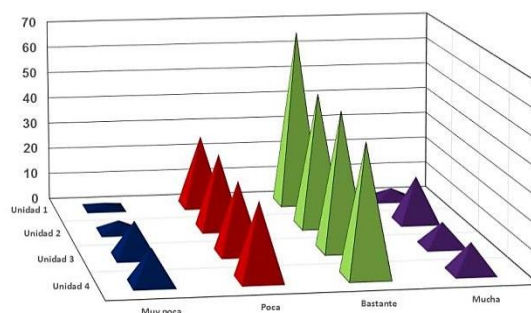


Fig. 173. Agrado en la realización de actividades de la unidad.

La variedad de actividades propuestas ha sido valorada por los actores de la escuela de radio digital de forma desigual ya que las medias de los porcentajes de las opciones bastante o mucho agrado oscila entre el 70 % de la unidad 1, el 67 % de la unidad 2, el 60 de la unidad 3 y el 59 % de la unidad 4.

El hecho de que las opciones muy poco y poco agrado consigan porcentajes medios (41 % en la unidad 4, 40 % de la unidad 3, 32 % de la unidad 2 y 29 % de la unidad 1) indica la necesidad de conocer las causas por las que ciertas actividades han agradado muy poco o poco para retocarlas o sustituirlas.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 21	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué medida te han ayudado las actividades realizadas a conseguir los aprendizajes previstos en los objetivos?	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	7	14,6	Poca	6	13	Poca	9	20	Poca	8	17,4
	Bastante	35	72,9	Bastante	33	71,7	Bastante	29	64,4	Bastante	32	69,6
	Mucho	5	10,4	Mucho	7	15,2	Mucho	5	11,1	Mucho	5	10,9

Tabla 182. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.

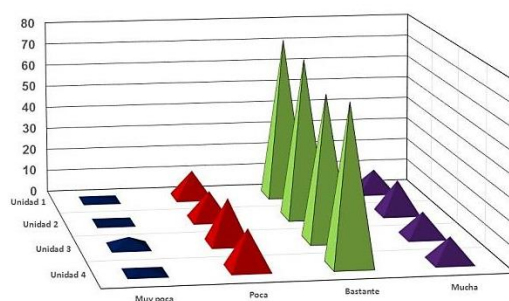


Fig. 174. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.

Puntuaciones mucho más favorables adjudican los productores noveles en las respuestas a la pregunta sobre en qué medida han ayudado las actividades realizadas a conseguir los aprendizajes previstos en los objetivos ya que la suma de las opciones bastante y mucho varían entre el 90 % (unidad 4), el 87 % (unidad 2), el 83 % (unidad 1) y el 74 % (unidad 3).

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 25	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Fr c	%	Puntaje	Fr c	%	Puntaje	Fr c	%
Valora, en esta unidad, la utilidad de la mensajería dentro del Campus Virtual, para facilitar tu aprendizaje de los contenidos	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	2	4,2	Poca	3	6,5	Poca	6	13,3	Poca	8	17,4
	Bastante	36	75	Bastante	33	71,7	Bastante	31	68,9	Bastante	32	69,6
	Mucho	10	20,8	Mucho	10	21,7	Mucho	6	13,3	Mucho	5	10,9

Tabla 183. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.

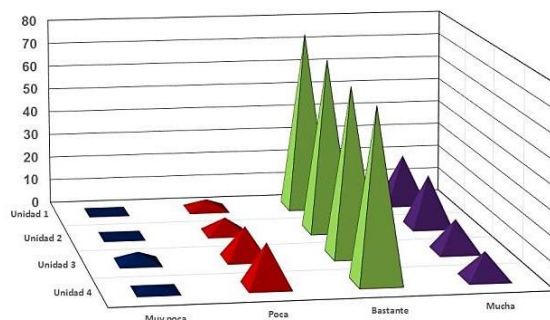


Fig. 175. Utilidad de las actividades para conseguir los objetivos.

Puntuaciones igualmente altas se otorgan a la pregunta sobre la utilidad de la mensajería dentro del Campus Virtual, para facilitar el aprendizaje de los contenidos, ya que la suma de las opciones: bastante y mucho, oscila entre el 80 y el 90 % en las cuatro unidades.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 26	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora, en esta unidad, la utilidad de los foros, para facilitar tu aprendizaje de los contenidos	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	4	8,9	Muy poca	1	2,2
	Poca	1	2,1	Poca	2	4,3	Poca	6	13,3	Poca	14	30,4
	Bastante	33	68,8	Bastante	30	65,2	Bastante	25	55,6	Bastante	29	63
	Mucha	14	29,2	Mucha	13	28,3	Mucha	10	22,2	Mucha	2	4,3

Tabla 184. Utilidad de los foros para el aprendizaje.

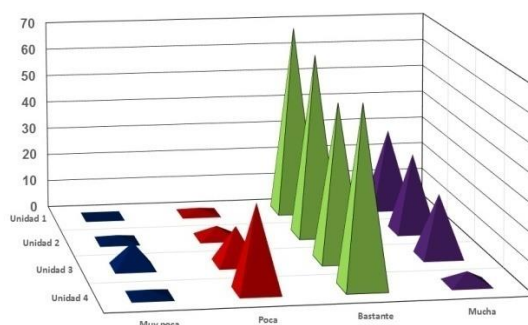


Fig. 176. Utilidad de los foros para el aprendizaje.

Interrogados sobre la utilidad de los foros como estrategias para facilitar el aprendizaje en las unidades, los respondientes otorgan puntuaciones porcentuales altas al sumar las opciones bastante y mucho, oscilando entre el 98 % (unidad 1), 92 % (unidad 2), 78 % (unidad 3) y 67 % en la unidad 4.

Ítem 27	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora, en esta unidad, la utilidad de las audio-videoconferencias, para facilitar tu aprendizaje de los contenidos	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	7	15,6	Muy poca	3	6,5
	Poca	5	10,4	Poca	9	19,6	Poca	8	17,8	Poca	15	32,6
	Bastante	31	64,6	Bastante	28	60,9	Bastante	24	53,3	Bastante	26	56,5
	Mucha	12	25	Mucha	8	17,4	Mucha	6	13,3	Mucha	2	4,3

Tabla 185. Utilidad de las videoconferencias para el aprendizaje.

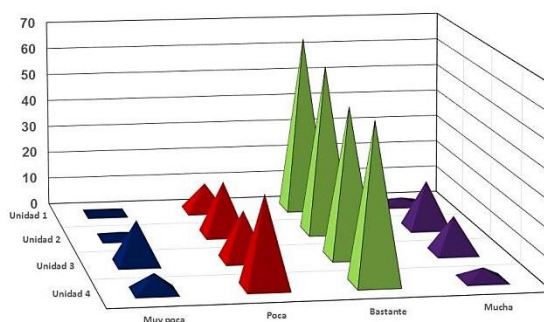


Fig. 177. Utilidad de las videoconferencias para el aprendizaje.

El papel de la audio/videoconferencia para facilitar el aprendizaje es muy bien valorado por el alumnado ya que la suma de porcentajes de las opciones bastante y mucho consiguen medias entre el 90 y 85 % en las unidades 1 y 2 y el 66 y 60 % de la unidades 3 y 4.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 28	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora en esta unidad la utilidad de la red social elegida, para interactuar con tus colegas y así facilitar tus aprendizajes	Muy poca	3	6,3	Muy poca	3	6,5	Muy poca	3	6,7	Muy poca	5	10,9
	Poca	4	8,3	Poca	6	13	Poca	10	22,2	Poca	7	15,2
	Bastante	32	66,7	Bastante	26	56,5	Bastante	24	53,3	Bastante	26	56,5
	Mucha	9	18,8	Mucha	11	23,9	Mucha	8	17,8	Mucha	8	17,4

Tabla 186. Utilidad de la red social para interactuar y facilitar los aprendizajes.

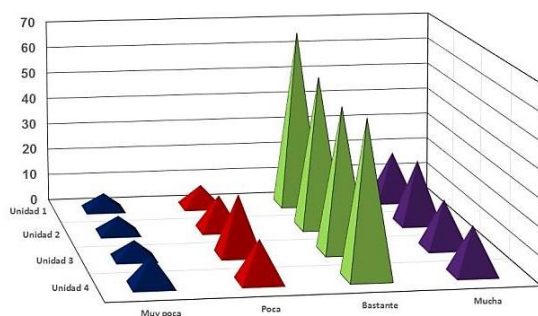


Fig. 178. Utilidad de la red social para interactuar y facilitar los aprendizajes.

Igualmente ha sido valorada muy positivamente la red social Facebook como instrumento de interacción entre colegas con el fin de facilitar los aprendizajes ya que las medias de los porcentajes sumando las opciones bastante y mucho están comprendidas entre el 92 % y el 81 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 30	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado, las imágenes insertas en la unidad expresan los mensajes de forma clara	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,3
	Poca	3	6,3	Poca	3	6,5	Poca	4	8,9	Poca	5	10,9
	Bastante	30	62,5	Bastante	27	58,7	Bastante	28	62,2	Bastante	28	60,9
	Mucha	15	31,3	Mucha	16	34,8	Mucha	13	28,9	Mucha	11	23,9

Tabla 187. Claridad con que las imágenes transmiten los mensajes.

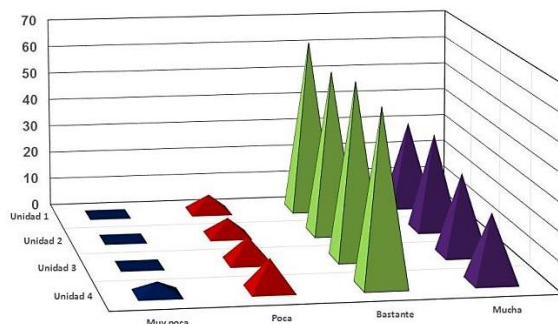


Fig. 179. Claridad con que las imágenes transmiten los mensajes.

Cuestionados sobre si las imágenes insertadas en las unidades expresan los mensajes e forma clara, los estudiantes de la Escuela otorgan porcentajes entre muy altos que oscilan el 93 % y el 83 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 31	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado, los gráficos que aparecen en la unidad expresan los mensajes de forma clara	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,3
	Poca	2	4,2	Poca	7	15,2	Poca	6	13,3	Poca	4	8,7
	Bastante	25	52,1	Bastante	22	47,8	Bastante	19	42,2	Bastante	22	47,8
	Mucha	14	29,2	Mucha	8	17,4	Mucha	9	20	Mucha	7	15,2
	No aparecen	7	14,6	No aparecen	9	19,6	No aparecen	11	24,4	No aparecen	11	23,9

Tabla 188. Claridad con que los gráficos transmiten los mensajes.

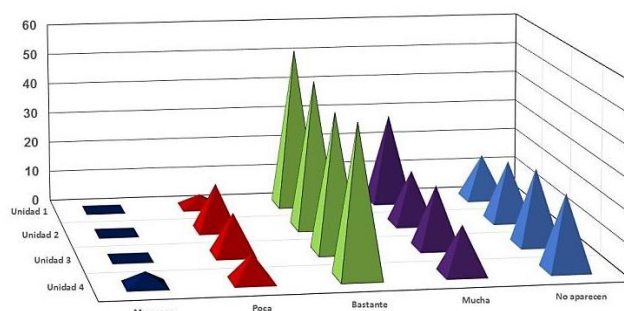


Fig. 180. Claridad con que los gráficos transmiten los mensajes.

Preguntados si los gráficos presentes en las unidades expresan los mensajes e forma clara, los estudiantes de la Escuela otorgan porcentajes entre el 81 % y el 52 % en aquellas unidades en las que aparecen escasos gráficos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 32	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado, los videos expresan los mensajes de forma clara	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2
	Poca	1	2,1	Poca	2	4,3	Poca	3	6,7	Poca	5	10,9
	Bastante	25	52,1	Bastante	19	41,3	Bastante	20	44,4	Bastante	28	60,9
	Mucha	21	43,8	Mucha	25	54,3	Mucha	22	48,9	Mucha	11	23,9
	No aparecen	1	2,1	No aparecen	-	-	No aparecen	-	-	No aparecen	1	2,2

Tabla 189. Claridad con que los videos transmiten los mensajes.

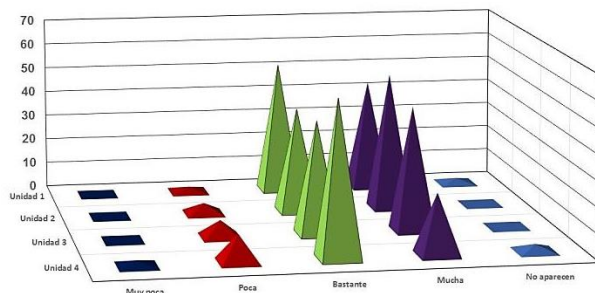


Fig. 181. Claridad con que los videos transmiten los mensajes.

Igualmente, cuando se les pregunta en qué grado los videos producidos o seleccionados en las unidades expresan los mensajes de forma clara, los estudiantes asignan a esta claridad porcentajes muy altos que oscilan, sumando las opciones bastante o mucho, entre el 95-96 % y el 83-84 %.

Ítem 33	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado los tutoriales escritos expresan los mensajes de forma clara	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2
	Poca	4	8,3	Poca	1	2,2	Poca	1	2,2	Poca	5	10,9
	Bastante	26	54,2	Bastante	23	50	Bastante	25	55,6	Bastante	24	52,2
	Mucha	16	33,3	Mucha	20	43,5	Mucha	19	42,2	Mucha	16	34,8
	No aparecen	1	2,1	No aparecen	2	4,3	No aparecen	-	-	No aparecen	-	-

Tabla 190. Claridad con que los tutoriales escritos transmiten los mensajes.

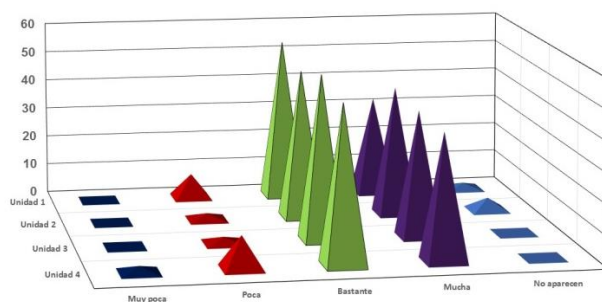


Fig. 182. Claridad con que los tutoriales escritos transmiten los mensajes.

Indagando sobre si los tutoriales escritos expresan los mensajes de forma clara las calificaciones porcentuales sumadas al igual que anteriormente las opciones bastante y mucho son muy altas con porcentajes del 86 % (1), 87 % (4), 93 % (2) y 97 % (3).

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 34	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado los video-tutoriales expresan con claridad los mens.	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	7	14,6	Poca	4	8,7	Poca	1	2,2	Poca	5	10,9
	Bastante	24	50	Bastante	23	50	Bastante	26	57,8	Bastante	28	60,9
	Mucha	17	35,4	Mucha	14	30,4	Mucha	15	33,3	Mucha	8	17,4
	No aparecen	-	-	No aparecen	4	8,7	No aparecen	3	6,7	No aparecen	4	8,7

Tabla 191. Claridad con que los video-tutoriales transmiten los mensajes.

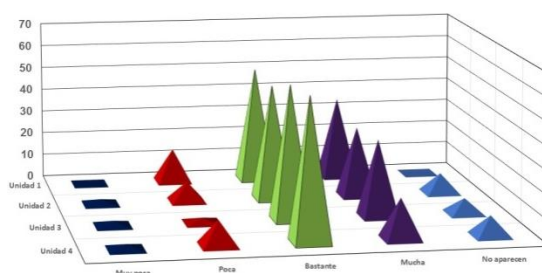


Fig. 183. Claridad con que los video-tutoriales transmiten los mensajes.

Cuestionando sobre si los video-tutoriales expresan los mensajes de forma clara las calificaciones porcentuales sumadas las opciones bastante y mucho son sensiblemente altas, con porcentajes del 95 % (1), 92 % (3), 80 % (2), y 78 % (4).

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 35	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado los audios expresan los mensajes de forma clara	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	3	6,3	Poca	3	6,5	Poca	2	4,4	Poca	8	17,4
	Bastante	22	45,8	Bastante	25	54,3	Bastante	26	57,8	Bastante	22	47,8
	Mucha	13	27,1	Mucha	17	37	Mucha	14	31,1	Mucha	11	23,9
	No aparecen	9	18,8	No aparecen	1	2,2	No aparecen	3	6,7	No aparecen	4	8,7

Tabla 192. Claridad con que audios transmiten los mensajes.

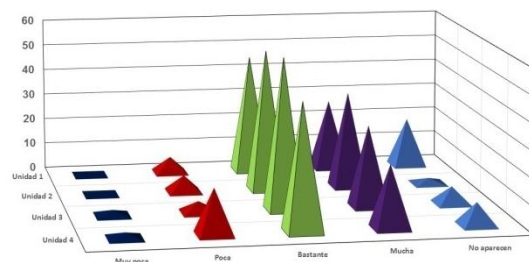


Fig. 184. Claridad con que los audios transmiten los mensajes.

En último caso, cuando se pregunta si los audios presentes en las unidades expresan los mensajes de forma clara, las calificaciones porcentuales sumadas las opciones bastante y mucho son sensiblemente altas, con porcentajes del 96 % (2), 89 % (3), 73 % (1) y 71 % (4).

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 38	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el tiempo programado para cursar la unidad en función del volumen de trabajo propuesto	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	3	6,5	Muy poca	5	11,1	Muy poca	10	21,7
	Poca	22	45,8	Poca	23	50	Poca	21	46,7	Poca	25	54,3
	Bastante	21	43,8	Bastante	19	41,3	Bastante	19	42,2	Bastante	10	21,7
	Mucha	2	4,2	Mucha	1	2,2	Mucha	-	-	Mucha	1	2,2

Tabla 193. Valoración del tiempo programado para la unidad en función del trabajo propuesto.

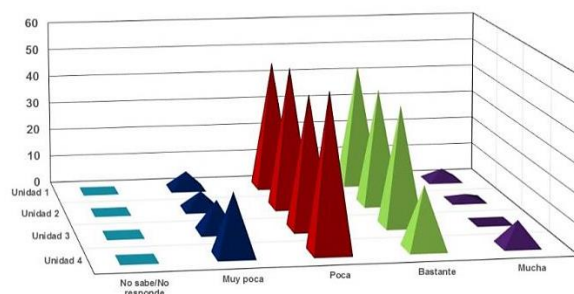


Fig. 185. Valoración del tiempo programado para la unidad en función del trabajo

La relación existente entre el tiempo programado para cursar cada unidad en función del volumen de trabajo propuesto es valorada desigualmente existiendo un porcentaje medio de alumnado ligeramente superior al 50 % que considera que el tiempo asignado es muy poco o poco. Este porcentaje se eleva sustancialmente en la unidad 4 en la que la valoración porcentual de las opciones muy poco y poco sube al 75 %. Tales valoraciones indican la necesidad de extender sustancialmente el tiempo medio dedicado al estudio creativo de cada unidad, fijado inicialmente en dos semanas, a tres (en el caso de las unidades 1, 2 y 3) y subirlo a cuatro semanas en la unidad 4. Conviene recordar que en esta

unidad alumnado diseña y elabora el guion literario y técnico de su primera producción radiofónica, lo que genera un considerable volumen de trabajo.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 40	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Cómo de adecuado te pareció el tiempo programado para la unidad en función de los contenidos y actividades ?	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	4	8,9	Muy poca	10	21,7
	Poca	19	39,6	Poca	24	52,2	Poca	22	48,9	Poca	24	52,2
	Bastante	24	50	Bastante	20	43,5	Bastante	18	40	Bastante	11	23,9
	Mucha	3	6,3	Mucha	1	2,2	Mucha	1	2,2	Mucha	1	2,2

Tabla 194. Valoración del tiempo programado para la unidad en función de los contenidos y actividades propuestos.

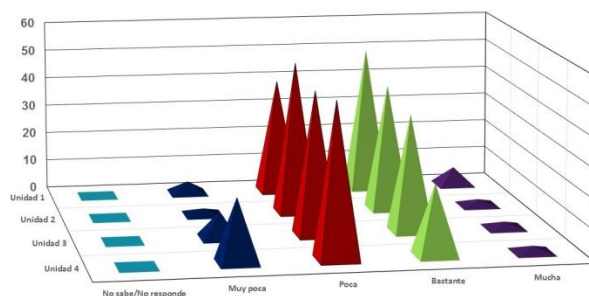


Fig. 186. Valoración del tiempo programado para la unidad en función de los contenidos y actividades propuestos.

Continuando con la descripción de la relación declarada sobre la relación percibida entre el tiempo programado para cada unidad en función de los contenidos y actividades propuestas, los porcentajes declarados para las opciones muy poco y poco se acercan al 60 % subiendo considerablemente en la unidad 4 al 70 %. Se confirma, coincidentemente con las opiniones vertidas en el ítem anterior, la necesidad de aumentar el tiempo de estudio creativo de las unidades en función de los contenidos estudiados y de las actividades realizadas. Estas valoraciones invitan pues a revisar el volumen de actividades de cada unidad para ponderar mejor la utilidad de cada propuesta, y aliviar o suprimir algunas que pudiera ser menos sustanciales en opinión de los usuarios y por el equipo técnico-pedagógico de la Escuela, tras realizar esta revisión crítica.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 42	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado te han parecido ajustados los plazos de entrega de las actividades según su dificultad?	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	4	8,9	Muy poca	10	21,7
	Poca	26	54,2	Poca	24	52,2	Poca	17	37,8	Poca	18	39,1
	Bastant	16	33,3	Bastant	18	39,1	Bastant	22	48,9	Bastant	14	30,4
	Mucha	3	6,3	Mucha	2	4,3	Mucha	2	4,4	Mucha	4	8,7

Tabla 195. Sensación de ajuste de los plazos de entrega de actividades previstos en función de su dificultad.

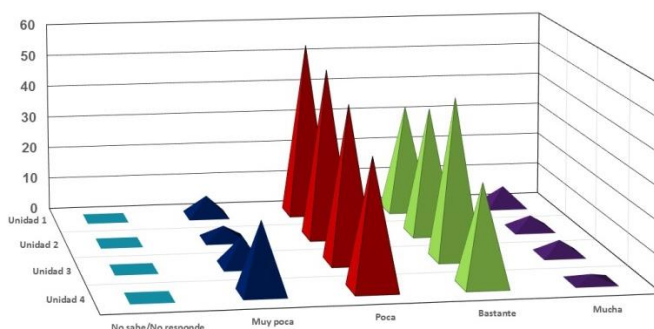


Fig. 187. Sensación de ajuste de los plazos de entrega de actividades previstos en función de su dificultad.

De forma consecuente con las respuestas de las dos cuestiones anteriores parecía previsible que los productores noveles que han cursado las unidades consideren que los plazos de entrega de las distintas actividades considerados según su dificultad son muy poco y poco ajustados en porcentajes medios que oscilan entre el 55 y el 60 %, salvo en la unidad 3 que se consideran bastante o muy adecuados por el 53 % de los respondientes. Tales opiniones vuelven a confirmar la necesidad de extender los tiempos de cursado de las unidades para hacer más extensos los periodos de entrega de sus actividades.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 44	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valoración de la facilidad de uso del campus virtual en la primera semana de trabajo en esta unidad	Ns/Nr	-	-	No sabe	-	-	No sabe	-	-	No sabe	-	-
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	9	18,8	Poca	11	23,9	Poca	2	4,4	Poca	3	6,5
	Bastant	22	45,8	Bastante	26	56,5	Bastant	30	66,7	Bastant	36	78,3
	Mucha	14	29,2	Mucha	8	17,4	Mucha	11	24,4	Mucha	6	13

Tabla 196. Facilidad de uso del campus virtual en la primera semana de uso.

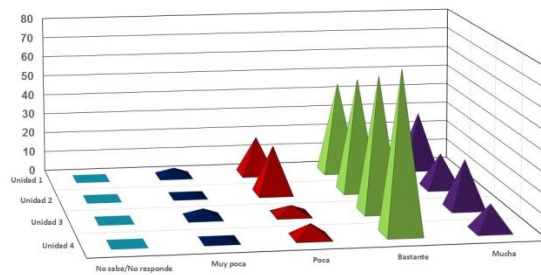


Fig. 188. Facilidad de uso del campus virtual en la primera semana de uso.

Preguntados por la facilidad encontrada en el uso del campus virtual, en la primera semana de trabajo de cada unidad se observa que en todos los casos los porcentajes suma de las opciones bastante y mucha facilidad oscilan entre el 66 % en la unidad 1 al 90 en % en la unidad 4. Valores porcentuales que evolucionan muy favorablemente a medida que aumenta el periodo de entrenamiento por continuidad de uso del campus virtual.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 46	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Realiza una valoración de la facilidad de uso de la plataforma (campus virtual), en última semana de trabajo en la unidad	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	1	2,2	Muy poca	3	6,7	Muy poca	2	4,3
	Poca	6	12,5	Poca	3	6,5	Poca	1	2,2	Poca	3	6,5
	Bastante	28	58,3	Bastante	31	67,4	Bastante	30	66,7	Bastante	36	78,3
	Mucha	11	22,9	Mucha	11	23,9	Mucha	11	24,4	Mucha	5	10,9

Tabla 197. Facilidad de uso del campus virtual en la última semana de uso.

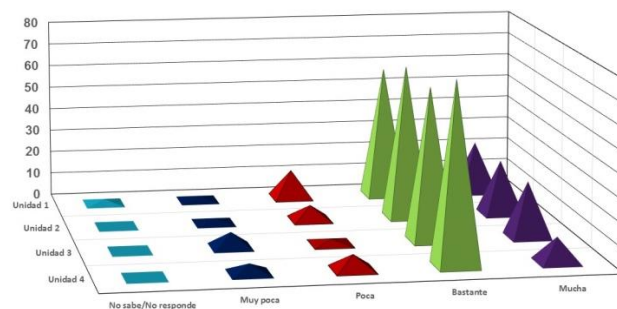


Fig. 189. Facilidad de uso del campus virtual en la última semana de uso.

Aún más favorables son las apreciaciones que resultan cuando los participantes valoran la facilidad de uso del campus virtual en última semana de trabajo de cada unidad, ya que al igual que en la pregunta anterior, en todos los casos los porcentajes suma de las opciones bastante y mucha facilidad oscilan entre el 80 % en la unidad 1 y casi el 90 % en la unidad 4.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso de las siguientes herramientas o programas? Foro escrito	Ns/Nr	2	4,2	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	7	15,2
	Muy poca	23	47,9	Muy poca	18	39,1	Muy poca	23	51,1	Muy poca	18	39,1
	Poca	19	39,6	Poca	25	54,3	Poca	16	35,6	Poca	16	34,8
	Bastante	4	8,3	Bastante	1	2,2	Bastante	1	2,2	Bastante	3	6,5
	Mucha	-	-	Mucha	-	-	Mucha	5	11,1	Mucha	2	4,3

Tabla 198. Dificultad en el uso de los foros escritos.

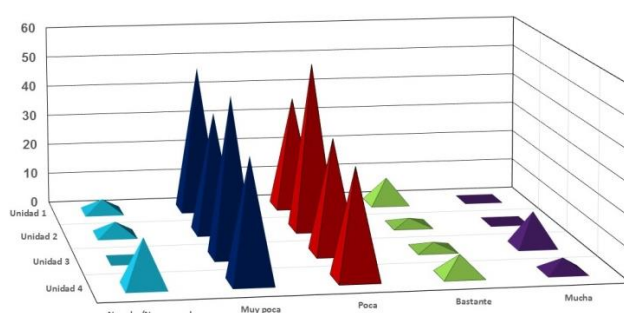


Fig. 190. Dificultad en el uso de los foros escritos.

La dificultad declarada en el uso del foro escrito es mínima, ya que sumando las apreciaciones de las opciones muy baja y baja dificultad suman porcentajes medios en las cuatro unidades situados entre el 85 % y algo más del 90 % de los respondientes.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso de las siguientes herramientas o programas? Video-Foro	Ns/Nr	22	45,8	Ns/Nr	24	52,2	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	14	30,4
	Muy poca	6	12,5	Muy poca	5	10,9	Muy poca	12	26,7	Muy poca	12	26,1
	Poca	10	20,8	Poca	12	26,1	Poca	21	46,7	Poca	13	28,3
	Bastante	8	16,7	Bastante	5	10,9	Bastante	6	13,3	Bastante	5	10,9
	Mucha	2	4,2	Mucha	-	-	Mucha	4	8,9	Mucha	2	4,3

Tabla 199. Dificultad en el uso de los video-foros.

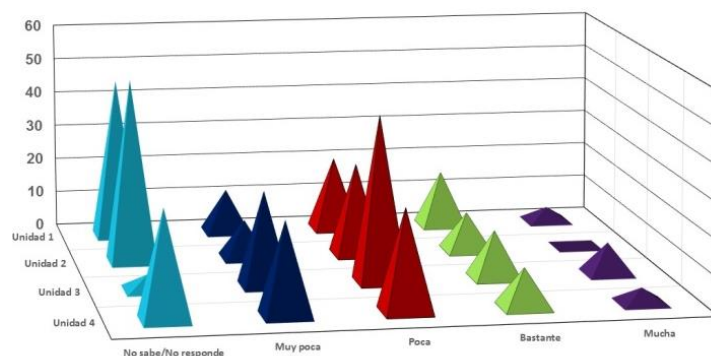


Fig. 191. Dificultad en el uso de los video-foros.

El uso del video-foro no se ha repetido en todas las unidades por lo cual era de esperar que las respuestas a esta pregunta contemplaran la opción Ns/Nr (equivalente a no procede). Preguntados pues por el grado de dificultad entrado en el uso de esta herramienta, en las dos primeras unidades se observan porcentajes cercanos al 50 % de esa opción (Ns/Nr). En la unidad 3 la suma de los porcentaje asignados a las opciones muy poca y poca dificultad suman algo más del 70 % de las respuestas y en la unidad 4 algo más del 50 por ciento.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Fr c	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso del audio-foro	Ns/Nr	25	52,1	Ns/Nr	10	21,7	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	16	34,8
	Muy poca	6	12,5	Muy poca	9	19,6	Muy poca	15	33,3	Muy poca	10	21,7
	Poca	6	12,5	Poca	20	43,5	Poca	16	35,6	Poca	14	30,4
	Bastante	8	16,7	Bastante	6	13	Bastante	6	13,3	Bastante	4	8,7
	Mucha	3	6,3	Mucha	1	2,2	Mucha	6	13,3	Mucha	2	4,3

Tabla 200. Dificultad en el uso de los audio-foros.

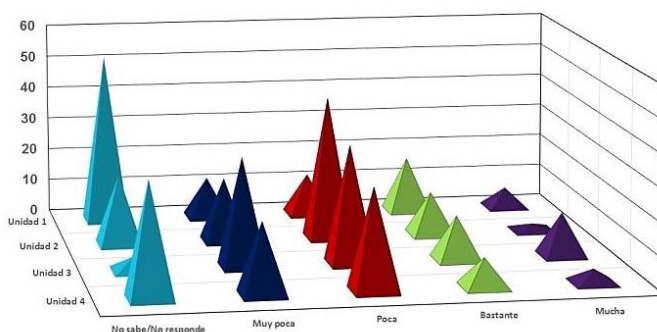


Fig. 192. Dificultad en el uso de los audio-foros.

Algo similar ocurre con el uso del audio-foro ya que esta herramienta no se ha programado en todas las unidades por lo cual en el caso de la unidad 1 la opción más marcada es la referida a no sabe no contesta. En las otras tres unidades la suma de las opciones muy baja y baja dificultad en el uso de esta herramienta suma porcentajes del 50 % en la unidad 4, el 62 % en la unidad 2 y el 65 % en la unidad 3.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso de la videoconferencia?	Ns/Nr	26	54,2	Ns/Nr	28	60,9	Ns/Nr	24	53,3	Ns/Nr	16	34,8
	Muy poca	5	10,4	Muy poca	5	10,9	Muy poca	5	11,1	Muy poca	8	17,4
	Poca	9	18,8	Poca	11	23,9	Poca	8	17,8	Poca	14	30,4
	Bastante	6	12,5	Bastante	-	-	Bastante	5	11,1	Bastante	5	10,9
	Mucha	2	4,2	Mucha	2	4,3	Mucha	3	6,7	Mucha	3	6,5

Tabla 201. Dificultad en el uso de las videoconferencias.

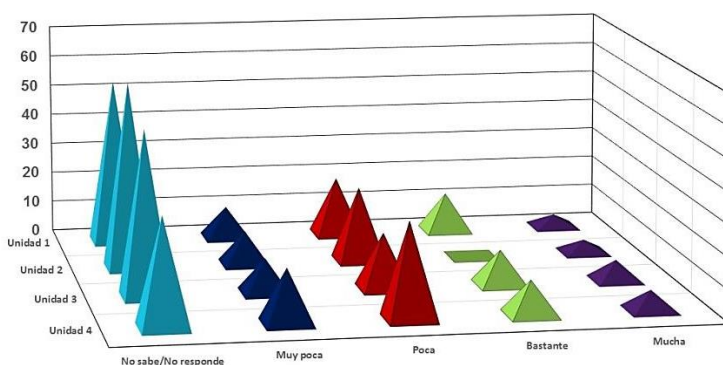


Fig. 193. Dificultad en el uso de las videoconferencias.

La valoración de la dificultad de uso individual de la videoconferencia para conectar con sus colegas o con los tutores (no en las clases presenciales) presenta la especificidad se haberse configurado como opcional en esta escuela, ya que se aprovecharon las diversas sesiones presenciales para usar la videoconferencia de forma colectiva para que la autora de esta Tesis pudiera interactuar con el grupo clase (a veces reunido en plenario y en otras ocasiones dividido por la mitad). Por tal motivo las respuestas a estas pregunta alcanzan porcentajes de no saben no contestan (no procede) entre el 50 y el 65 % en las unidades 1, 2 y 3. En cambio, en la unidad 4 la suma de los porcentajes de las opciones muy poca o poca dificultad se aproxima al 50 %

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso de la mensajería interna?	Ns/Nr	20	41,7	Ns/Nr	20	43,5	Ns/Nr	17	37,8	Ns/Nr	10	21,7
	Muy poca	12	25	Muy poca	8	17,4	Muy poca	9	20	Muy poca	12	26,1
	Poca	12	25	Poca	13	28,3	Poca	10	22,2	Poca	18	39,1
	Bastant	3	6,3	Bastante	3	6,5	Bastante	5	11,1	Bastan	2	4,3
	Mucha	1	2,1	Mucha	2	4,3	Mucha	4	8,9	Mucha	4	8,7

Tabla 202. Dificultad en el uso de la mensajería interna.

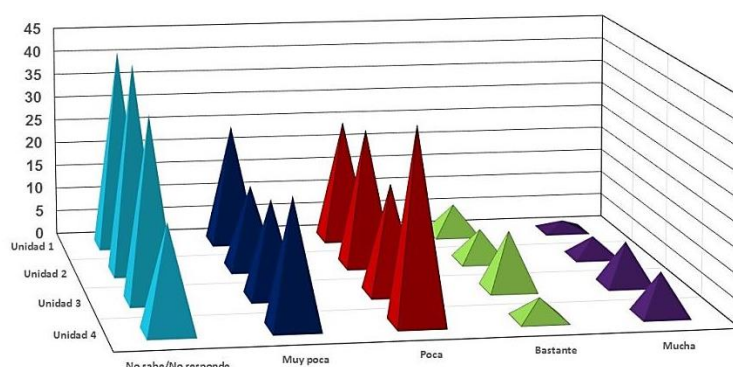


Fig. 194. Dificultad en el uso de la mensajería interna.

El uso de la mensajería interna del campus ha sido poco frecuente y siempre voluntario ya que se vehicularon las aportaciones a través del perfil de Facebook habilitado para tal fin. Por tal motivo la respuesta a esta pregunta es dispar, teniendo en cuenta que la opción no sabe (no responde) obtiene porcentajes comprendidos entre el 21 y el 43 %. Restados estos porcentajes las estimaciones de dificultad declarada sumando las opciones muy baja y baja arroja porcentajes comprendidos entre el 42 y el 65 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 48	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Qué nivel de dificultad has encontrado en el uso del programa Audacity?	Ns/Nr	40	83,3	Ns/Nr	33	71,7	Ns/Nr	1	2,2	Ns/Nr	6	13
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	4	8,7	Muy poca	6	13,3	Muy poca	4	8,7
	Poca	2	4,2	Poca	6	13	Poca	8	17,8	Poca	11	23,9
	Bastante	2	4,2	Bastante	2	4,3	Bastante	16	35,6	Bastante	17	37
	Mucha	1	2,1	Mucha	1	2,2	Mucha	14	31,1	Mucha	8	17,4

Tabla 203. Dificultad en el uso del programa Audacity.

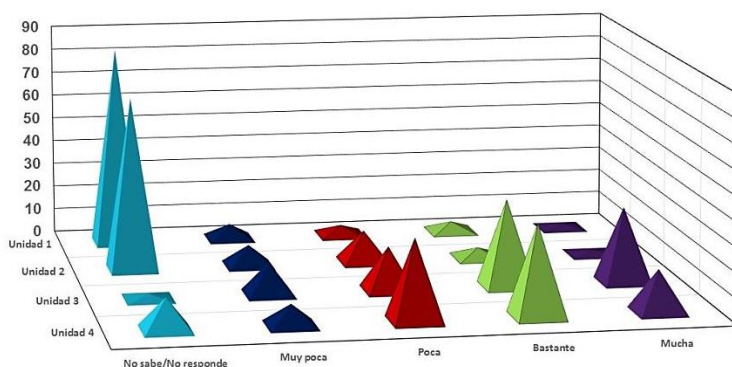


Fig. 195. Dificultad en el uso del programa Audacity.

El uso del programa Audacity sólo se programó en las unidades tres y cuatro. La dificultad declarada de utilización de este software en estas unidades sumando la opción bastante y mucha oscila porcentualmente entre 66 % en la unidad en la que se dio a conocer (3) y el 54 % en la unidad en la que se experimentó por segunda vez (4), para en este caso, editar completo el primer programa de radio nuestros creadores noveles. Tales niveles de dificultad declarada de uso aconsejan introducir el programa en la unidad dos para favorecer el entrenamiento continuado durante más tiempo y en mayor número de ejercicios.

ítem 49	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad del foro escrito para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	5	10,9	Ns/Nr	4	8,9	Ns/Nr	5	10,9
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	1	2,2	Muy poca	6	13,3	Muy poca	5	10,9
	Poca	8	16,7	Poca	4	8,7	Poca	8	17,8	Poca	7	15,2
	Bastante	19	39,6	Bastante	26	56,5	Bastante	17	37,8	Bastante	19	41,3
	Mucha	16	33,3	Mucha	10	21,7	Mucha	10	22,2	Mucha	10	21,7

Tabla 204. Utilidad del foro escrito para relacionarse con el equipo tutorial.

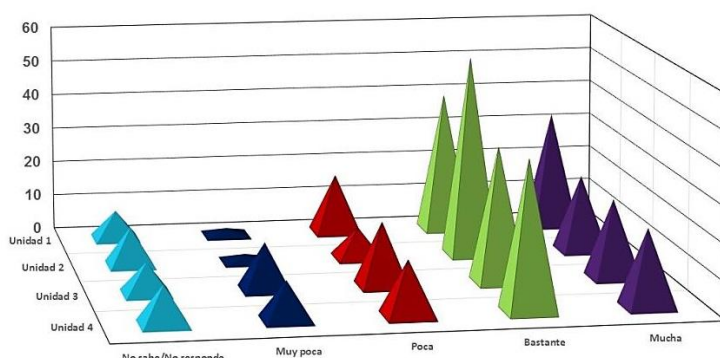


Fig. 196. Utilidad del foro escrito para relacionarse con el equipo tutorial.

La valoración de la utilidad de usar el foro escrito para relacionarse con los tutores es bien valorada en las cuatro unidades con porcentajes, sumando las opciones bastante y mucha utilidad, que van desde el 50 % al 70 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 49	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad de l video-foro para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	22	45,8	Ns/Nr	20	43,5	Ns/Nr	10	22,2	Ns/Nr	15	32,6
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	8	17,8	Muy poca	7	15,2
	Poca	7	14,6	Poca	6	13	Poca	10	22,2	Poca	6	13
	Bastante	9	18,8	Bastante	17	37	Bastante	13	28,9	Bastante	15	32,6
	Mucha	7	14,6	Mucha	1	2,2	Mucha	4	8,9	Mucha	3	6,5

Tabla 205. Utilidad del video-foro para relacionarse con el equipo tutorial.

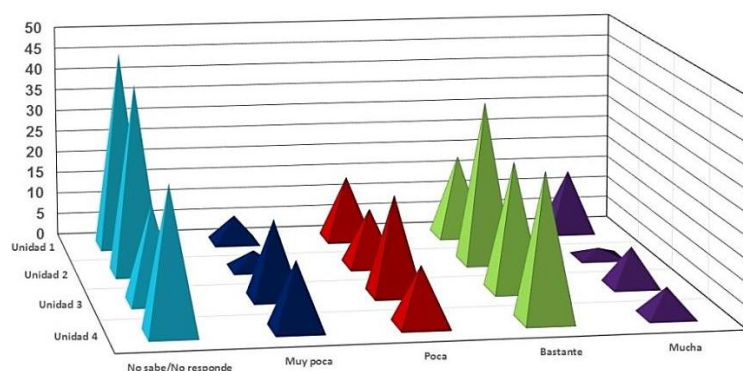


Fig. 197. Utilidad del video-foro para relacionarse con el equipo tutorial.

El uso del video-foro para comunicarse con los tutores no ha sido planeado como actividad obligatoria en las unidades por lo cual tal herramienta ha sido aplicada con muy poca Frecuencia, No obstante, en las unidades tres y cuatro, sumando las opciones bastante y mucha utilidad los estudiantes declaran porcentajes que giran en torno al 37 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 49	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad dl audio-foro para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	23	47,9	Ns/Nr	13	28,3	Ns/Nr	10	22,2	Ns/Nr	20	43,5
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	3	6,5	Muy poca	7	15,6	Muy poca	6	13
	Poca	10	20,8	Poca	9	19,6	Poca	7	15,6	Poca	6	13
	Bastant	5	10,4	Bastan	16	34,8	Bastant	16	35,6	Bastante	13	28,3
	Mucha	7	14,6	Mucha	5	10,9	Mucha	5	11,1	Mucha	1	2,2

Tabla 206. Utilidad del audio-foro para relacionarse con el equipo tutorial.

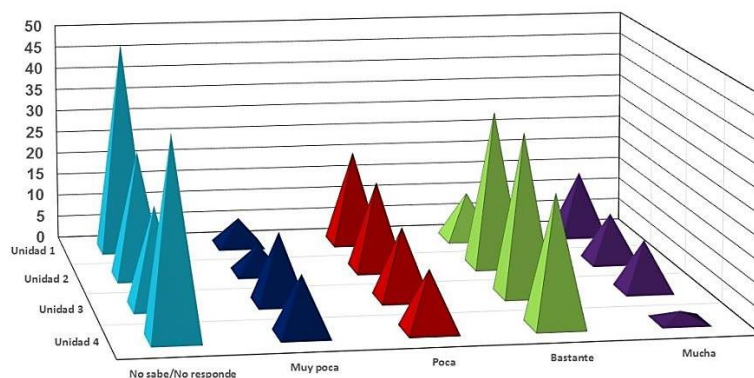


Fig. 198. Utilidad del audio-foro para relacionarse con el equipo tutorial.

Algo similar ocurre con el audio-foro, herramienta igualmente poco usada, aunque en las unidades 2 y 3 el estudiantado señala que su grado de utilidad sumando las opciones bastante y mucho es de 45 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 49	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad de la videoconferencia para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	20	41,7	Ns/Nr	23	50	Ns/Nr	19	42,2	Ns/Nr	14	30,4
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	8	17,8	Muy poca	5	10,9
	Poca	5	10,4	Poca	10	21,7	Poca	7	15,6	Poca	7	15,2
	Bastante	13	27,1	Bastante	7	15,2	Bastante	9	20	Bastante	11	23,9
	Mucha	7	14,6	Mucha	4	8,7	Mucha	2	4,4	Mucha	9	19,6

Tabla 207. Utilidad de la videoconferencia para relacionarse con el equipo tutorial.

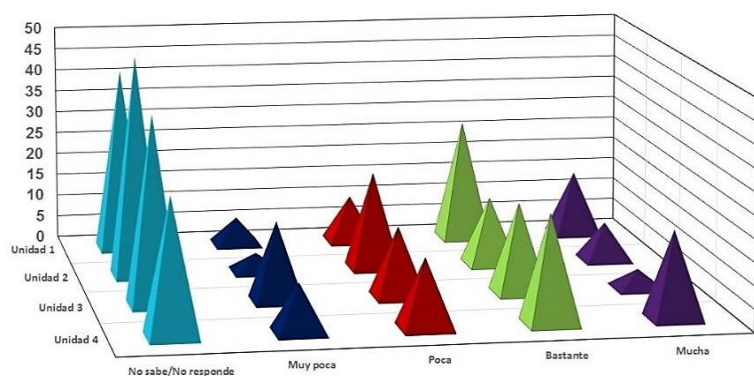


Fig. 199. Utilidad de la videoconferencia para relacionarse con el equipo tutorial.

La el grado de utilidad de la videoconferencia personal con los tutores ha sido igualmente baja, aumentando ligeramente en la unidad 4 con motivo de la aclaración de dudas sobre el proceso de guionización, en la que sumando las opciones bastante y mucho llega al 40 % de porcentaje de respuesta.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 49	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad de la mensajería interna para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	17	35,4	Ns/Nr	18	39,1	Ns/Nr	15	33,3	Ns/Nr	13	28,3
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	7	15,6	Muy poca	5	10,9
	Poca	5	10,4	Poca	2	4,3	Poca	3	6,7	Poca	2	4,3
	Bastant	15	31,3	Bastant	17	37	Bastante	15	33,3	Bastante	17	37
	Mucha	10	20,8	Mucha	7	15,2	Mucha	5	11,1	Mucha	9	19,6

Tabla 208. Utilidad de la mensajería interna para relacionarse con el equipo tutorial.

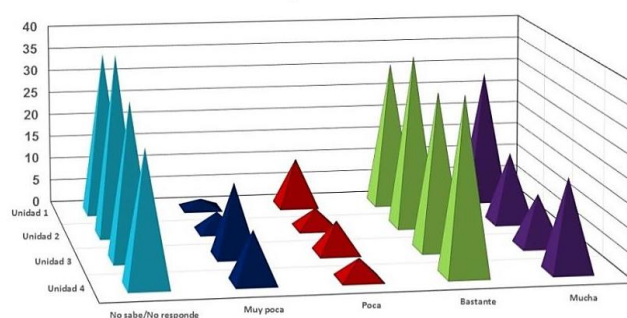


Fig. 200. Utilidad de la mensajería interna para relacionarse con el equipo tutorial.

Porcentajes ligeramente superiores consigue el uso de la mensajería interna para comunicarse con los tutores, sumando cantidades que oscilan en torno al 50 %, sumando las opciones bastante y mucho.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 49	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Especifica el grado de utilidad de las redes sociales para relacionarte con los/las tutores/as.	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	5	10,9	Ns/Nr	5	11,1	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	6	12,5	Muy poca	7	15,2	Muy poca	6	13,3	Muy poca	7	15,2
	Poca	5	10,4	Poca	2	4,3	Poca	8	17,8	Poca	5	10,9
	Bastant	17	35,4	Bastante	19	41,3	Bastan	17	37,8	Bastan	23	50
	Mucha	16	33,3	Mucha	13	28,3	Mucha	9	20	Mucha	11	23,9

Tabla 209. Utilidad de las redes sociales a para relacionarse con el equipo tutorial.

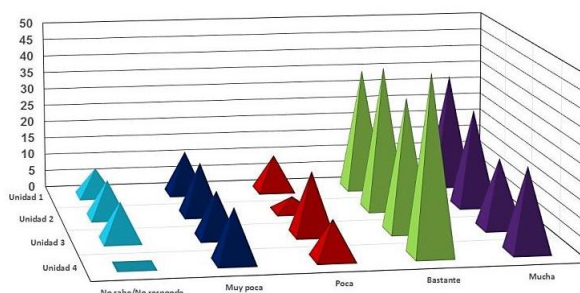


Fig. 201. Utilidad de las redes sociales para relacionarse con el equipo tutorial.

Sin duda el sistema de interacción que más se ha usado para interactuar con los tutores es la página habilitada en la red social Facebook, alcanzando porcentajes declarados de bastante y mucha utilidad que sumados oscilan entre el 60 y el 75 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 50	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Crees que la motivación despertada en ti, por los/las tutores/as, durante el desarrollo de la unidad ha sido	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	7	15,6	Muy poca	10	21,7
	Poca	8	16,7	Poca	8	17,4	Poca	4	8,9	Poca	9	19,6
	Bastante	33	68,8	Bastante	28	60,9	Bastante	30	66,7	Bastante	24	52,2
	Mucha	6	12,5	Mucha	8	17,4	Mucha	4	8,9	Mucha	3	6,5

Tabla 210. Grado de motivación despertada por el equipo tutorial.

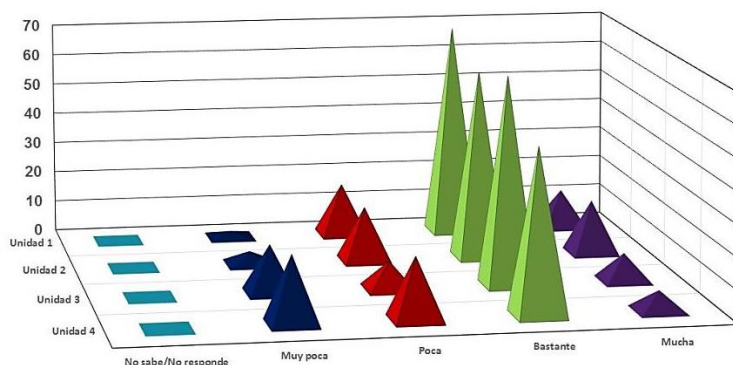


Fig. 202. Grado de motivación despertada por el equipo tutorial.

La motivación declarada despertada en el alumnado por la labor de los tutores a lo largo del desarrollo de las unidades ha alcanzado porcentajes muy positivos, ya que sumando las opciones bastante y mucha oscilan entre 60 % 85 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 53	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Tu satisfacción respecto al tiempo de respuesta a tus solicitudes, por parte de los tutores ha sido	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	5	11,1	Muy poca	2	4,3
	Poca	5	10,4	Poca	3	6,5	Poca	9	20	Poca	10	21,7
	Bastante	32	66,7	Bastante	35	76,1	Bastante	28	62,2	Bastante	29	63
	Mucha	9	18,8	Mucha	6	13	Mucha	3	6,7	Mucha	5	10,9

Tabla 211. Grado de satisfacción con el tiempo de respuesta del equipo tutorial.

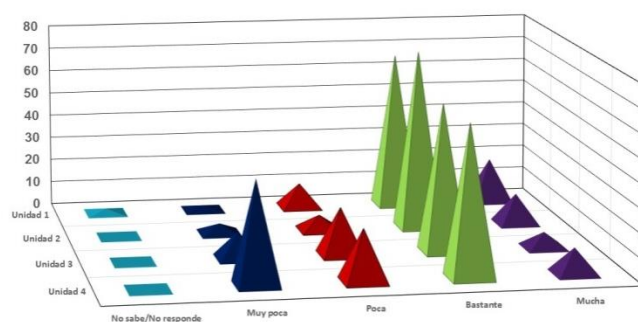


Fig. 203. Grado de satisfacción con el tiempo de respuesta del equipo tutorial.

La satisfacción respecto al tiempo de respuesta a las solicitudes de ayuda por parte de los tutores ha sido valorada muy positivamente por los participantes en la escuela, ya que adicionando los porcentajes otorgados a las opciones bastante y mucho las satisfacciones obtenidas en las cuatro unidades oscilan entre el 68 y el 90 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 54	Puntaje	Fec	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Tu agrado con los comentarios valorativos realizados por los tutores a tus actividades ha sido	Ns/Nr	2	4,2	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,3	Muy poca	6	13,3	Muy poca	5	10,9
	Poca	4	8,3	Poca	3	6,5	Poca	7	15,6	Poca	9	19,6
	Bastante	37	77,1	Bastante	30	65,2	Bastante	30	66,7	Bastante	28	60,9
	Mucha	5	10,4	Mucha	11	23,9	Mucha	2	4,4	Mucha	4	8,7

Tabla 212. Nivel de agrado con los comentarios valorativos del equipo tutorial.

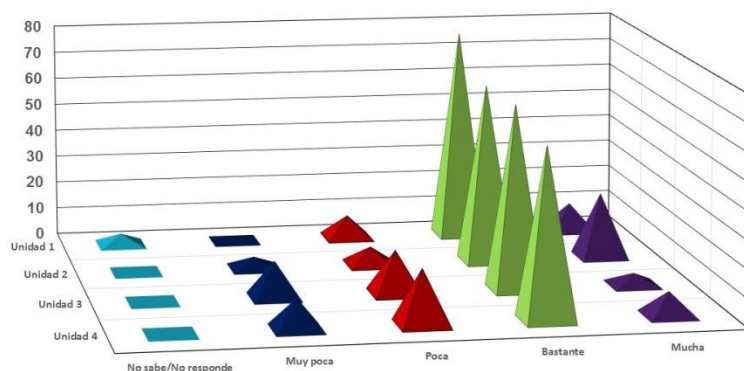


Fig. 204. Nivel de agrado con los comentarios valorativos del equipo tutorial.

El nivel de agrado con los comentarios valorativos realizados en los tutores en las actividades ha sido valorada positivamente por los participantes en la escuela, ya que estimando en conjunto los porcentajes adjudicados a las opciones

bastante y mucho el agrado sentido en las cuatro unidades oscilan entre el 70 y el 90 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 55	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
La utilidad de las sugerencias realizadas a tus actividades por los tutores ha sido	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	1	2,2	Muy poca	4	8,9	Muy poca	4	8,7
	Poca	9	18,8	Poca	7	15,2	Poca	12	26,7	Poca	7	15,2
	Bastante	28	58,3	Bastante	30	65,2	Bastante	26	57,8	Bastante	32	69,6
	Mucha	6	12,5	Mucha	8	17,4	Mucha	3	6,7	Mucha	3	6,5

Tabla 213. Grado de utilidad de las sugerencias realizadas por el equipo tutorial.

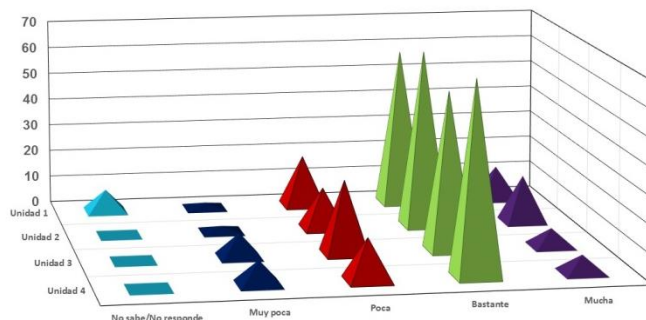


Fig. 205. Grado de utilidad de las sugerencias realizadas por el equipo tutorial.

La utilidad de las sugerencias realizadas a las actividades por los tutores se ha percibido favorablemente ya que en los porcentajes adjudicados a las opciones bastante y mucho la utilidad estimada varía entre 65 y el 83%.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 57	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora tu nivel de satisfacción con el proceder del equipo de dirección-coordinación:	Ns/Nr	6	12,5	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	3	6,7	Muy poca	3	6,5
	Poca	3	6,3	Poca	4	8,7	Poca	9	20	Poca	14	30,4
	Bastant	31	64,6	Bastant	38	82,6	Bastant	30	66,7	Bastant	24	52,2
	Mucha	7	14,6	Mucha	4	8,7	Mucha	3	6,7	Mucha	5	10,9

Tabla 214. Grado de satisfacción con el equipo de dirección-coordinación.

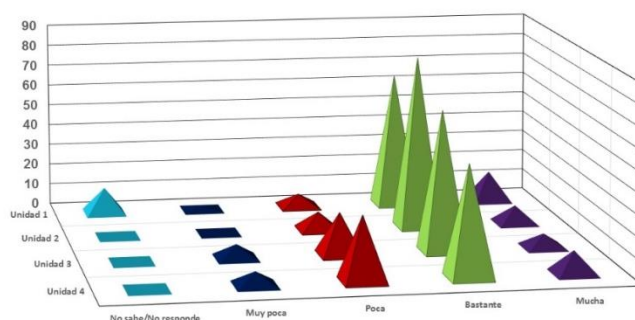


Fig. 206. Grado de satisfacción con el equipo de dirección-coordinación

La satisfacción sobre el proceder del equipo de dirección y coordinación de la Escuela ha sido buena ya que en porcentajes adjudicados a las opciones bastante y mucho la satisfacción declarada varía entre 63 y el 91 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 59	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado has trabajado colaborativamente en línea con tus compañeros/as durante el desarrollo de la unidad.?	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	1	2,2	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	12	25	Poca	10	21,7	Poca	3	6,7	Poca	7	15,2
	Bastant	24	50	Bastant	20	43,5	Bastante	28	62,2	Bastant	23	50
	Mucha	5	10,4	Mucha	15	32,6	Mucha	12	26,7	Mucha	15	32,6

Tabla 215. Grado de trabajo colaborativo con colegas.

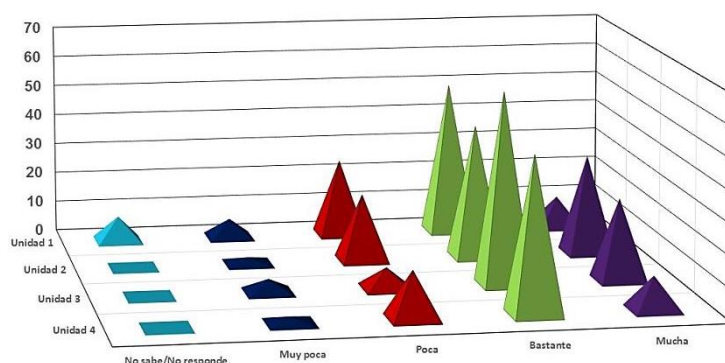


Fig. 207. Grado de trabajo colaborativo con colegas

El grado de trabajo en línea con colegas ha sido valorado igualmente de manera positiva, si bien en las unidades 2, 3 y 4 existieron mayores llamamientos a este tipo de trabajo que en la numero 1. En estas tres unidades los porcentajes adjudicados a la suma de las opciones bastante y mucho oscilan entre el 76 y el 89 %, obteniendo la unidad 1 un porcentaje en esta misma suma del 60 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 60	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Si has trabajado colaborativamente, valora el beneficio que esta interacción ha tenido para tu aprendizaje.	Ns/Nr	7	14,6	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	7	15,6	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	2	4,4	Muy poca	-	-
	Poca	5	10,4	Poca	3	6,5	Poca	4	8,9	Poca	1	2,2
	Bastante	27	56,3	Bastante	20	43,5	Bastante	21	46,7	Bastante	23	50
	Mucha	7	14,6	Mucha	15	32,6	Mucha	11	24,4	Mucha	9	19,6
				Perdid	7	15,2				Perdid	13	28,3

Tabla 216. Beneficios para el aprendizaje del trabajo colaborativo con colegas.

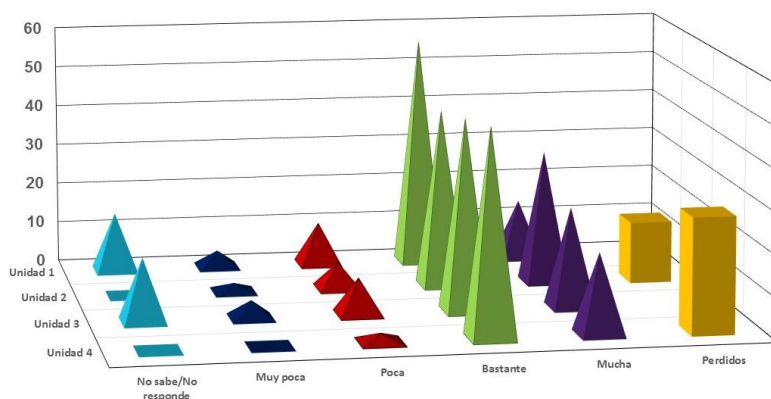


Fig. 208. Beneficios para el aprendizaje del trabajo colaborativo con colegas.

El beneficio conseguido en el trabajo colaborativo se ha estimado de forma favorable, ya que en las cuatro unidades la suma de los porcentajes adjudicados a las opciones bastante y mucho varía desde el 61 y el 86 %, si bien en las unidades 2 y 4 se perdieron por una disfunción informática el 15 y 28 % de los datos, lo que explica los descensos porcentuales que aparecen en la tabla en dichas unidades.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 61	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿Cómo de adecuado es el tamaño de la fuente de letra utilizado en la plataforma para facilitar la legibilidad del texto?	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	-	-	Muy poca	-	4,4	Muy poca	-	-
	Poca	1	2,1	Poca	-	-	Poca	2	4,4	Poca	1	2,2
	Bastant	32	66,7	Bastante	34	73,9	Bastante	30	66,7	Bastante	31	67,4
	Mucha	13	27,1	Mucha	12	26,1	Mucha	13	28,9	Mucha	14	30,4

Tabla 217. Adecuación del tamaño de la fuente de texto para facilitar la legibilidad.

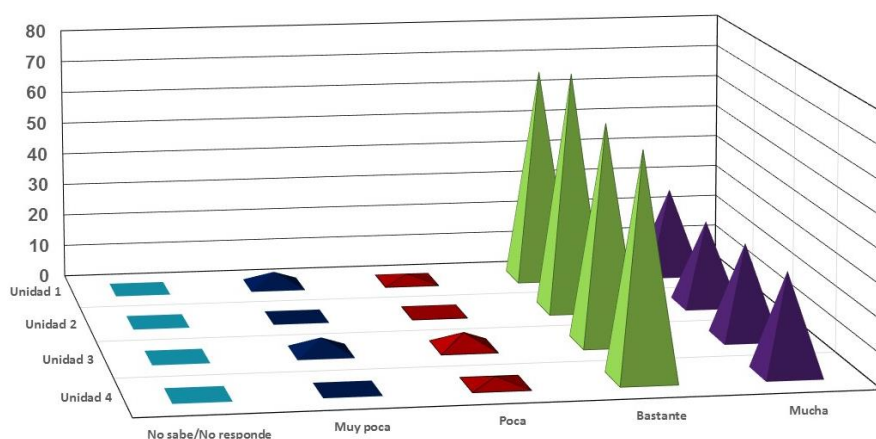


Fig. 209. Adecuación del tamaño de la fuente de texto para facilitar la legibilidad.

La adecuación del tamaño de la fuente de letra utilizado en la plataforma para facilitar la legibilidad del texto ha sido estimada contemplando en su conjunto las opciones: bastante y muy adecuado en porcentajes altísimos, que oscilan entre el 93 y el 100 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 62	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado es adecuado el contraste entre el color de la fuente y el fondo?	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-
	Poca	4	8,3	Poca	-	-	Poca	-	-	Poca	2	4,3
	Bastante	26	54,2	Bastante	29	63	Bastante	28	62,2	Bastante	30	65,2
	Mucha	18	37,5	Mucha	17	37	Mucha	17	37,8	Mucha	14	30,4

Tabla 218. Adecuación del color de la fuente y el fondo para facilitar la legibilidad.

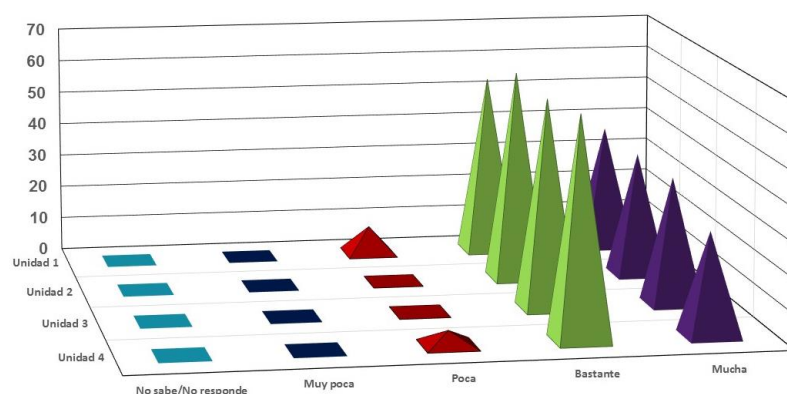


Fig. 210. Adecuación del color de la fuente y el fondo para facilitar la legibilidad.

Igualmente ocurre con la adecuación del contraste entre la fuente de texto y el fondo ha sido estimada contemplando en su conjunto las opciones bastante y muy adecuado en porcentajes altísimos que van desde 92 al 100 %.

ítem 64	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué grado, la organización de los materiales didácticos que componen la unidad, han facilitado tu proceso de aprendizaje	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	4	8,3	Poca	-	-	Poca	5	11,1	Poca	3	6,5
	Bastan	33	68,8	Bastan	37	80,4	Bastan	34	75,6	Bastan	31	67,4
	Mucha	10	20,8	Mucha	9	19,6	Mucha	5	11,1	Mucha	11	23,9

Tabla 219. Adecuación de la organización de los materiales formativos para facilitar el aprendizaje.

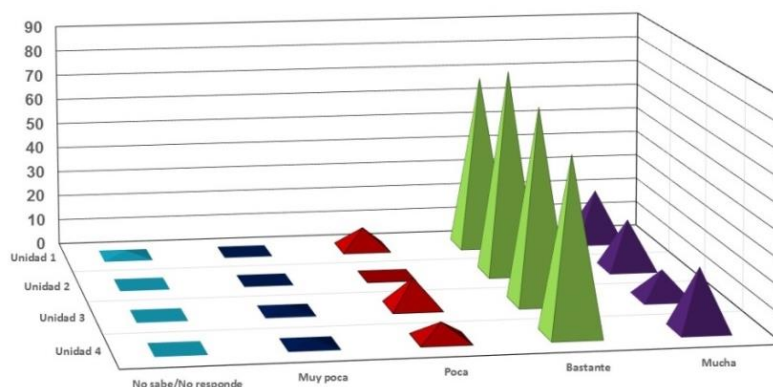


Fig. 211. Adecuación de la organización de los materiales formativos para facilitar el aprendizaje.

Preguntados sobre si la organización de los materiales didácticos (textos, videos, audios, documentos complementarios) que componen la unidad, han facilitado el proceso de aprendizaje, la suma de las opciones: bastante y mucho, consigue porcentajes muy altos que oscilan entre el 86 y el 100 %.

ítem 65	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de los contenidos ha sido claro	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	6	12,5	Poca	-	-	Poca	1	2,2	Poca	3	6,5
	Bastante	27	56,3	Bastante	34	73,9	Bastante	30	66,7	Bastante	32	69,6
	Mucha	15	31,3	Mucha	11	23,9	Mucha	13	28,9	Mucha	10	21,7

Tabla 220. Claridad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

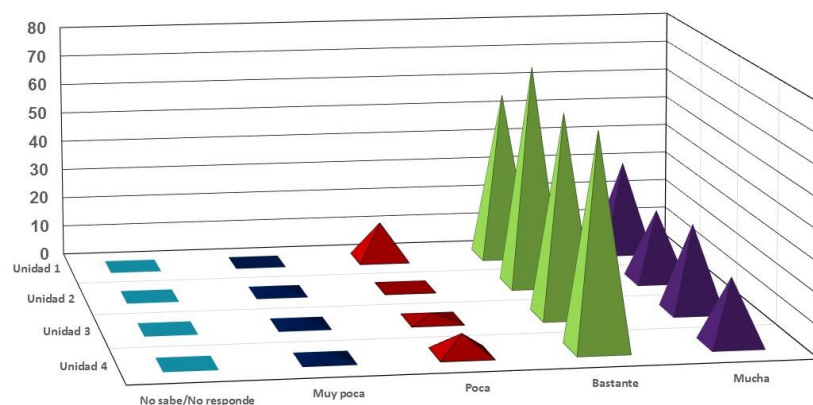


Fig. 212. Claridad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 65	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de los contenidos ha sido preciso	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	6	12,5	Poca	2	4,3	Poca	7	15,6	Poca	6	13
	Bastante	29	60,4	Bastante	34	73,9	Bastante	24	53,3	Bastante	32	69,6
	Mucha	13	27,1	Mucha	10	21,7	Mucha	13	28,9	Mucha	7	15,2

Tabla 221. Precisión del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

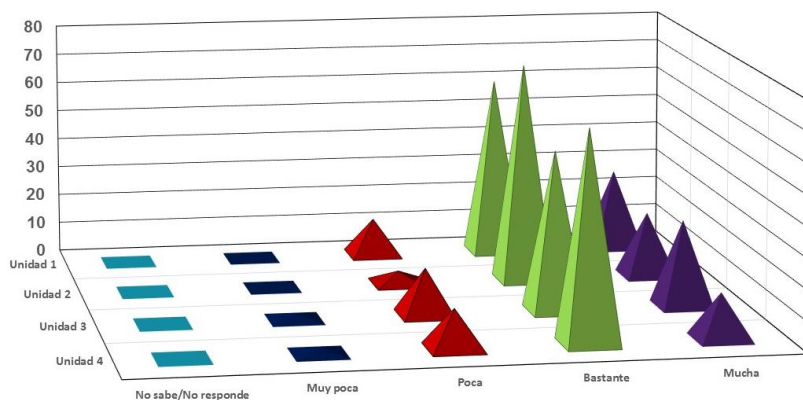


Fig. 213. Precisión del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 65	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de los contenidos ha sido afectivo	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,4	Muy poca	3	6,5
	Poca	5	10,4	Poca	4	8,7	Poca	3	6,7	Poca	8	17,4
	Bastante	27	56,3	Bastante	31	67,4	Bastante	28	62,2	Bastante	27	58,7
	Mucha	16	33,3	Mucha	11	23,9	Mucha	12	26,7	Mucha	8	17,4

Tabla 222. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

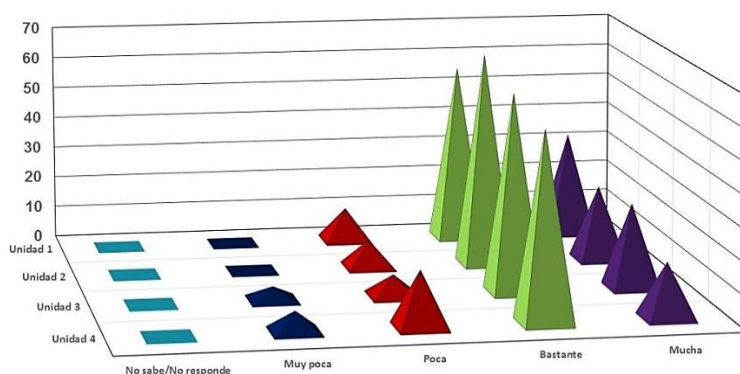


Fig. 214. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

Cuando se indaga sobre en qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de los contenidos ha sido claro, la suma de las opciones: bastante y mucho, consigue porcentajes muy altos que oscilan entre el 87 y el 94 %.

De igual forma cuando se les pidió que apreciaran la precisión del lenguaje usado en la redacción de los contenidos de las unidades, los participantes lo estimaron muy positivamente, adjudicándole porcentajes que oscilan entre el 85 y el 96 %, sumando las estimaciones de “bastante” y “muy preciso”.

También, cuando se les solicitó que expresaran el grado de afectividad que fluía en las redacciones de los contenidos, los participantes lo estimaron favorablemente con porcentajes que varían sumando las opciones que venimos contemplando entre el 76 y el 91 %, lo que indica la consolidación del modelo Affective eLearnig+ en la creación de los contenidos para la Affective eRadio+.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 66	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de las actividades ha sido claro	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	1	2,2
	Poca	8	16,7	Poca	5	10,9	Poca	2	4,4	Poca	5	10,9
	Bastante	29	60,4	Bastante	28	60,9	Bastante	29	64,4	Bastante	31	67,4
	Mucha	11	22,9	Mucha	12	26,1	Mucha	13	28,9	Mucha	9	19,6

Tabla 223. Claridad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.

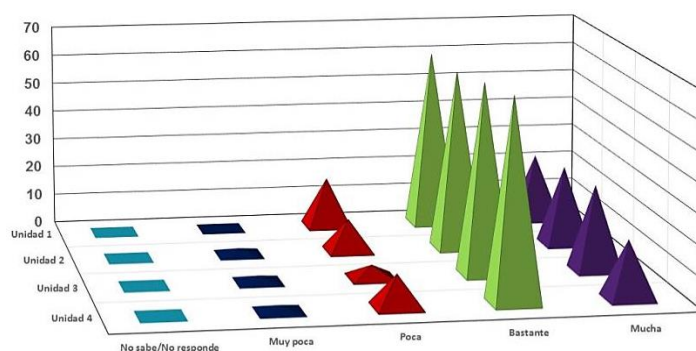


Fig. 215. Claridad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 66	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de las actividades ha sido preciso	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2	Muy poca	2	4,4	Muy poca	1	2,2
	Poca	11	22,9	Poca	4	8,7	Poca	4	8,9	Poca	6	13
	Bastante	24	50	Bastante	32	69,6	Bastante	27	60	Bastante	29	63
	Mucha	13	27,1	Mucha	10	21,7	Mucha	12	26,7	Mucha	10	21,7

Tabla 224. Precisión del lenguaje usado en la redacción de las actividades.

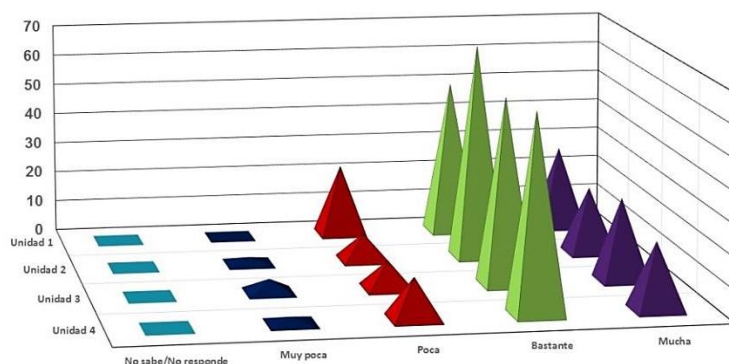


Fig. 216. Precisión del lenguaje usado en la redacción de las actividades.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 66	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
En qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de las actividades ha sido afectivo	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	3	6,7	Muy poca	1	2,2
	Poca	9	18,8	Poca	4	8,7	Poca	4	8,9	Poca	12	26,1
	Bastante	23	47,9	Bastante	29	63	Bastante	25	55,6	Bastante	25	54,3
	Mucha	16	33,3	Mucha	13	28,3	Mucha	13	28,9	Mucha	8	17,4

Tabla 225. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de las actividades.

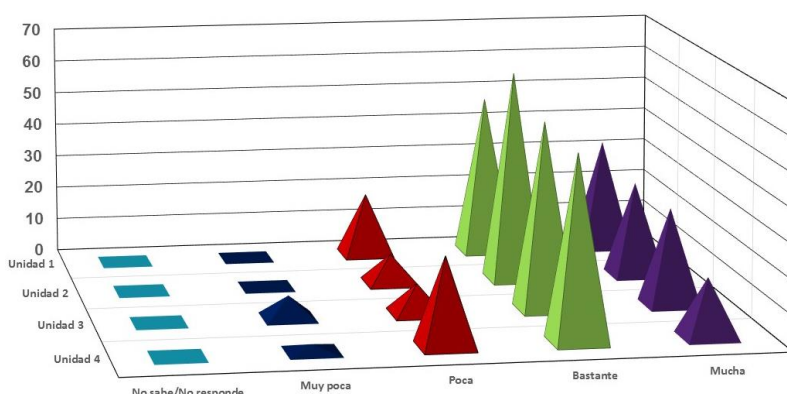


Fig. 217. Afectividad del lenguaje usado en la redacción de los contenidos.

Cuando se indaga sobre en qué medida el lenguaje utilizado en la redacción de las actividades ha sido claro, la suma de las opciones: bastante y mucho consigue porcentajes altos que oscilan entre el 73 y el 93 %.

De igual forma cuando se les pidió que apreciaran la precisión del lenguaje usado en la redacción de las actividades la estimaron positivamente con porcentajes de precisión, sumando las opciones altas del baremo que venimos estimando que se extienden entre el 77 y el 90 %.

También, cuando se les solicitó que expresaran el grado de afectividad que envolvía las redacciones de las actividades, los participantes lo estimaron favorablemente con porcentajes que varían sumando las opciones que venimos contemplando entre el 73 y el 91 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 67	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
¿En qué grado has sido capaz de encontrar con facilidad los recursos para facilitar el aprendizaje?	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	-	-	Muy poca	1	2,2
	Poca	7	14,6	Poca	11	23,9	Poca	8	17,8	Poca	7	15,2
	Bastante	37	77,1	Bastante	28	60,9	Bastante	30	66,7	Bastante	34	73,9
	Mucha	2	4,2	Mucha	5	10,9	Mucha	7	15,6	Mucha	4	8,7

Tabla 226. Facilidad para localizar recursos de aprendizaje.

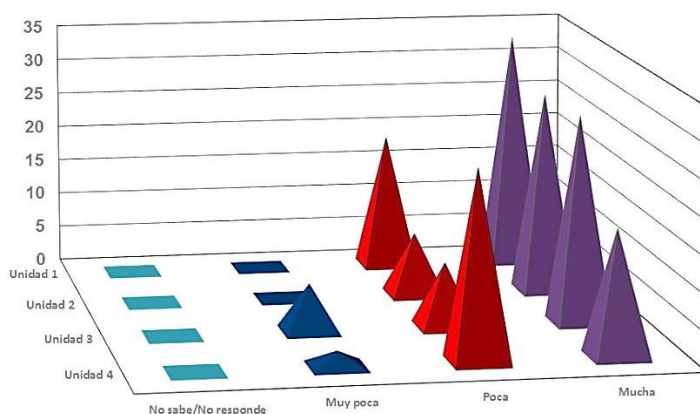


Fig. 218. Facilidad para localizar recursos de aprendizaje.

La facilidad de localización de los recursos de aprendizaje ha sido muy bien valorada por el alumnado ya que sumando las opciones porcentuales adjudicadas a las opciones bastante y mucho suman estimaciones que oscilan entre el 71 y el 82 % lo cual indica la existencia de una buena organización curricular de las unidades y sus recursos anexos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-1	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos	Ns/Nr	2	4,2	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	3	6,7	Ns/Nr	1	2,2
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	10	22,2	Muy poca	14	30,4
	Poca	16	33,3	Poca	12	26,1	Poca	16	35,6	Poca	20	43,5
	Bastante	15	31,3	Bastante	19	41,3	Bastante	10	22,2	Bastante	9	19,6
	Mucha	12	25	Mucha	13	28,3	Mucha	6	13,3	Mucha	2	4,3

Tabla 227. Grado de bienestar producido por la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos.

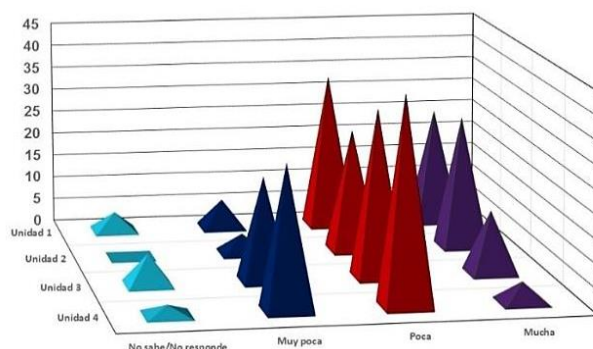


Fig. 219. Grado de bienestar producido por la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos.

La realización de la escuela en plazos de tiempo muy ajustados a causa de su inserción curricular en la materia de Tecnología Educativa, no permitió al equipo gestor disponer de margen de maniobra para flexibilizar los plazos de entrega, por lo que al preguntar a los participantes por el bienestar que producido por la flexibilidad ofrecida en ciertos plazos, las respuestas son ajustadas en las primeras dos unidades acumulando porcentajes positivos sumando las opciones bastante y mucho de 50 y 69 % y negativas en las unidades 3 y 4 en las que la no flexibilización arroja porcentajes de respuesta de bienestar bajo y muy bajo que sumando estas opciones ascienden al 57 y 70 %. Tales resultados indican, tal como venimos señalando, la necesidad de alargar los tiempos dedicados al estudio creativo de las unidades para poder introducir cierta flexibilidad en las entregas.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-2	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido que se hayan tenido en cuenta ciertas eventualidades y dificultades personales	Ns/Nr	6	12,5	Ns/Nr	3	6,5	Ns/Nr	8	17,8	Ns/Nr	1	2,2
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	5	11,1	Muy poca	9	19,6
	Poca	10	20,8	Poca	7	15,2	Poca	13	28,9	Poca	14	30,4
	Bastante	22	45,8	Bastante	24	52,2	Bastante	14	31,1	Bastante	20	43,5
	Mucha	10	20,8	Mucha	12	26,1	Mucha	5	11,1	Mucha	2	4,3

Tabla 228. Grado de bienestar producido por haberse tenido en cuenta eventualidades y dificultades.

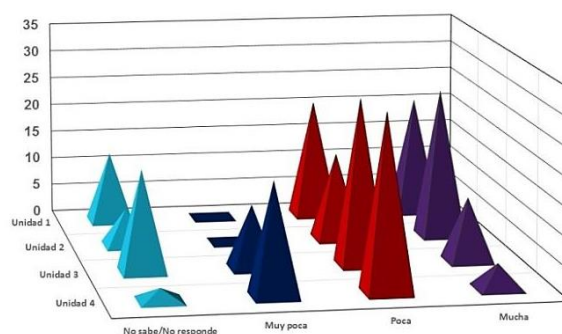


Fig. 220. Grado de bienestar producido por haberse tenido en cuenta eventualidades y dificultades.

Solicitada la valoración sobre el grado de bienestar que producido por el hecho que se hayan tenido en cuenta ciertas eventualidades y dificultades personales los porcentajes de respuesta señalan un panorama variado. Así en las unidades 1, 2 la suma de las opciones bastante y mucho marca porcentajes que van desde el 67 al 77 %, mientras que en las unidades 3 y 4 estos porcentajes bajan en un intervalo que oscila entre el 42 y el 48 %. En esta última unidad la suma de los porcentajes adjudicados a las opciones muy poco y poco superan levemente el 50 %, lo que indica que en el proceso de guionización, grabación y producción del programa de radio las eventualidades surgidas no se han atendido con la adecuación oportuna para producir el bienestar esperado.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
Ítem 69-3	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por el acompañamiento afectivo del equipo tutorial	Ns/Nr	8	16,7	Ns/Nr	4	8,7	Ns/Nr	3	6,7	Ns/Nr	1	2,2
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	5	11,1	Muy poca	11	23,9
	Poca	3	6,3	Poca	-	-	Poca	11	24,4	Poca	6	13
	Bastante	23	47,9	Bastante	25	54,3	Bastante	19	42,2	Bastante	23	50
	Mucha	13	27,1	Mucha	17	37	Mucha	7	15,6	Mucha	5	10,9

Tabla 229. Grado de bienestar producido por el acompañamiento afectivo del equipo tutorial.

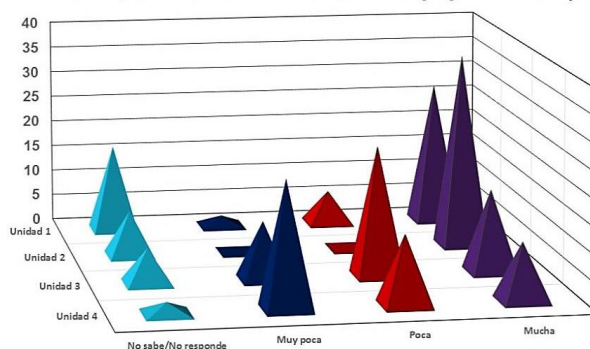


Fig. 221. Grado de bienestar producido por el acompañamiento afectivo del equipo tutorial.

Continuando con el análisis del grado de bienestar declarado, se les solicitó que valoraran el grado de bienestar producido el acompañamiento afectivo del equipo tutorial, resultando porcentajes positivos, que sumando las opciones bastante y mucho oscilan entre el 58 y el 91 %

ítem 69-4	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la celebración de videoconferencias grupales	Ns/Nr	16	33,3	Ns/Nr	16	34,8	Ns/Nr	19	42,2	Ns/Nr	10	21,7
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	5	11,1	Muy poca	2	4,3
	Poca	15	31,3	Poca	8	17,4	Poca	9	20	Poca	8	17,4
	Bastante	12	25	Bastante	14	30,4	Bastante	10	22,2	Bastante	22	47,8
	Mucha	3	6,3	Mucha	7	15,2	Mucha	2	4,4	Mucha	4	8,7

Tabla 230. Grado de bienestar producido por las videoconferencias grupales.

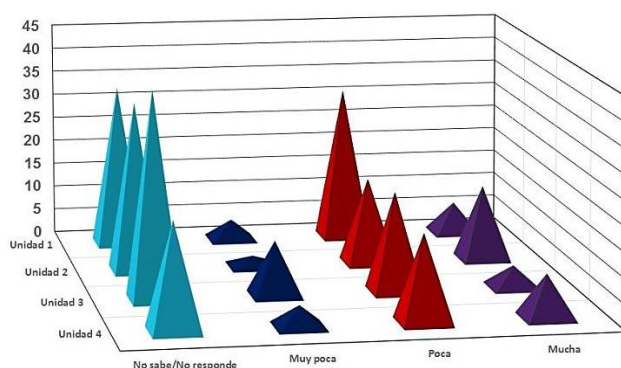


Fig. 222. Grado de bienestar producido por las videoconferencias grupales.

ítem 69-5	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la celebración de videoconferencias individuales	Ns/Nr	18	37,5	Ns/Nr	21	45,7	Ns/Nr	20	44,4	Ns/Nr	26	56,5
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	5	11,1	Muy poca	4	8,7
	Poca	15	31,3	Poca	7	15,2	Poca	14	31,1	Poca	6	13
	Bastante	9	18,8	Bastante	10	21,7	Bastante	5	11,1	Bastante	7	15,2
	Mucha	3	6,3	Mucha	6	13	Mucha	1	2,2	Mucha	3	6,5

Tabla 231. Grado de bienestar producido por las videoconferencias individuales.

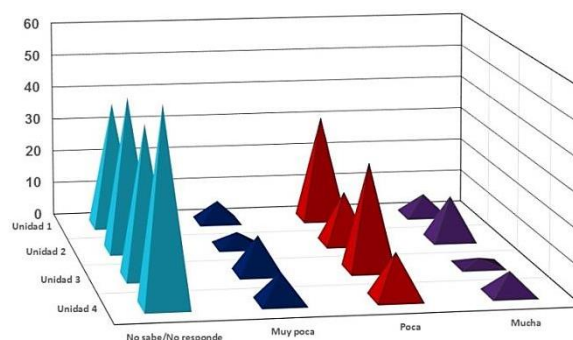


Fig. 223. Grado de bienestar producido por las videoconferencias individuales.

Al indagar sobre el grado de bienestar producido por la celebración de videoconferencias grupales sorprenden los porcentajes adjudicados a la opción No sabe /no responde que oscilan entre el 37,5 y el 56 %. Con los porcentajes de respuesta que quedan la distribución se reparte de forma que sumando las opciones bastante y mucho oscilan entre el 31 % y el 56 %.

De forma similar, cuando se preguntó por el grado de bienestar producido por la celebración de videoconferencias individuales sorprenden igualmente los porcentajes adjudicados a la opción No sabe /no responde que oscilan entre el 21 y 42 %. Con los porcentajes de respuesta que quedan la distribución se reparte de forma que sumando las opciones bastante y mucho oscilan entre el 12 y 34 %.

Estos bajos datos aconsejan revisar el uso del sistema de videoconferencia para conseguir mejorar el grado de bienestar declarado.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
Ítem 69-6	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por el estado de buena predisposición de los miembros de la comunidad ciber-formativa	Ns/Nr	5	10,4	Ns/Nr	5	10,9	Ns/Nr	7	15,6	Ns/Nr	11	23,9
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	3	6,7	Muy poca	5	10,9
	Poca	3	6,3	Poca	3	6,5	Poca	4	8,9	Poca	5	10,9
	Bastante	26	54,2	Bastante	22	47,8	Bastante	21	46,7	Bastante	16	34,8
	Mucha	13	27,1	Mucha	14	30,4	Mucha	10	22,2	Mucha	9	19,6

Tabla 232. Grado de bienestar por la buena predisposición de la comunidad ciber-formativa.

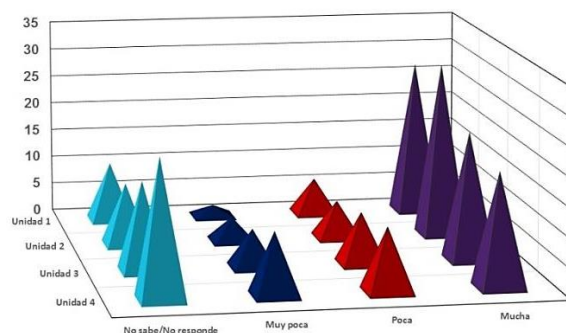


Fig. 224. Grado de bienestar por la buena predisposición de la comunidad ciber-formativa.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-7	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la organización curricular de la unidad	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	1	2,2	Ns/Nr	4	8,7
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	1	2,2	Muy poca	4	8,9	Muy poca	6	13
	Poca	5	10,4	Poca	4	8,7	Poca	5	11,1	Poca	5	10,9
	Bastante	28	58,3	Bastante	23	50	Bastante	25	55,6	Bastante	20	43,5
	Mucha	11	22,9	Mucha	16	34,8	Mucha	10	22,2	Mucha	11	23,9

Tabla 233. Grado de bienestar producido por la organización curricular de la cada unidad.

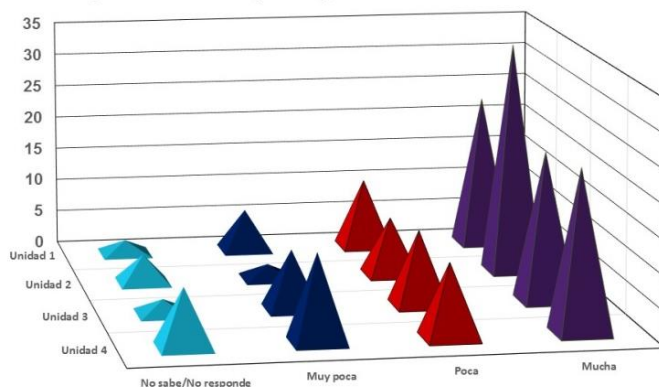


Fig. 225. Grado de bienestar producido por la organización curricular de la cada unidad

Cuando se les solicitó que valoraran el grado de bienestar producido por la organización curricular de la unidad los porcentajes acumulados en las opciones bastante y mucho se sitúan en intervalos entre 67 y el 85 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-8	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido el clima generado en la comunidad ciber-formativa	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	6	13	Ns/Nr	4	8,9	Ns/Nr	8	17,4
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	3	6,7	Muy poca	4	8,7
	Poca	9	18,8	Poca	4	8,7	Poca	9	20	Poca	7	15,2
	Bastante	23	47,9	Bastante	22	47,8	Bastante	21	46,7	Bastante	21	45,7
	Mucha	12	25	Mucha	14	30,4	Mucha	8	17,8	Mucha	6	13

Tabla 234. Grado de bienestar producido por el clima de la comunidad ciber-formativa.

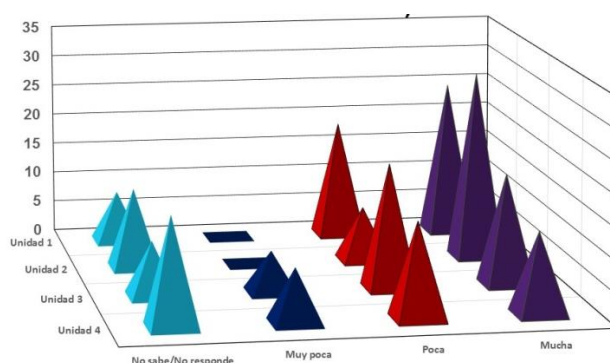


Fig. 226. Grado de bienestar producido por el clima de la comunidad ciber-formativa.

Otro indicador de interés para determinar el grado de consolidación del modelo Affective eLearning se deriva del el grado de bienestar producido por la buena predisposición de los miembros de la comunidad ciber-formativa, que según los resultados expresados en la tabla ha sido favorables estando comprendidos los porcentajes de respuesta sumando las opciones bastante y mucho 44 y 81 %.

De forma paralela el grado de bienestar producido por el clima generado en la comunidad ciber-formativa es valorado positivamente con porcentajes que sumando las opciones de bastante y mucho varía entre el 59 % 77 %.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-9	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la adecuación de las propuestas de trabajo a tu estilo de aprendizaje	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	-	-	Ns/Nr	6	13
	Muy poca	4	8,3	Muy poca	2	4,3	Muy poca	6	13,3	Muy poca	6	13
	Poca	9	18,8	Poca	9	19,6	Poca	9	20	Poca	9	19,6
	Bastante	25	52,1	Bastante	21	45,7	Bastante	23	51,1	Bastante	18	39,1
	Mucha	10	20,8	Mucha	14	30,4	Mucha	7	15,6	Mucha	7	15,2

Tabla 235. Grado de bienestar producido por la adecuación del trabajo al estilo de aprendizaje.

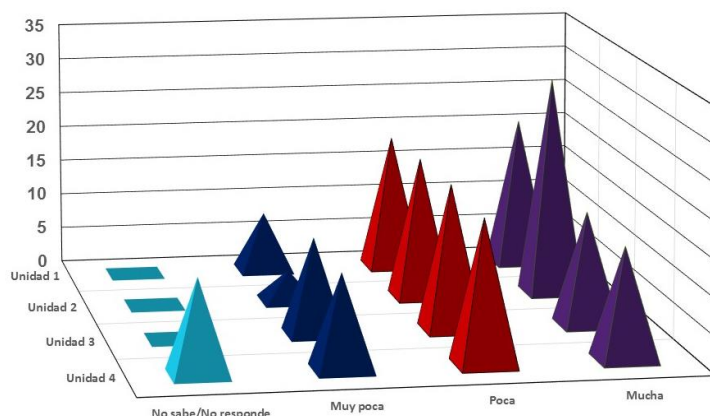


Fig. 227. Grado de bienestar producido por la adecuación del trabajo al estilo de aprendizaje.

Sin duda una de las preguntas más comprometidas de este cuestionario para un equipo tutorial y gestor es solicitar al alumnado que valore el grado de bienestar que le ha producido la adecuación de las propuestas de trabajo a sus estilos de aprendizaje, por la enorme complejidad técnica que supone atender a este aspecto crucial de atención a la diversidad.

Tras analizar los porcentajes de respuesta de esta pregunta se observa que sumando los porcentajes de las dos opciones más favorables de bienestar correspondientes al baremo que venimos sumando, se obtiene un intervalo que va desde el 55 % en la unidad 4 al 76 % en la unidad 2, pasando por el 62 % en la unidad 3 y el 72 por ciento en la unidad 1. Resultados de bienestar más que satisfactorios para este comprometido y complejo indicador.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-10	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la posibilidad ofrecida de expresar resultados de aprendizaje en formatos no escritos	Ns/Nr	3	6,3	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	5	10,9
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	1	2,2	Muy poca	6	13,3	Muy poca	3	6,5
	Poca	8	16,7	Poca	3	6,5	Poca	9	20	Poca	5	10,9
	Bastante	25	52,1	Bastante	30	65,2	Bastante	20	44,4	Bastante	26	56,5
	Mucha	10	20,8	Mucha	10	21,7	Mucha	8	17,8	Mucha	7	15,2

Tabla 236. Grado de bienestar producido por la posibilidad de expresar resultados mediante formatos no escritos.

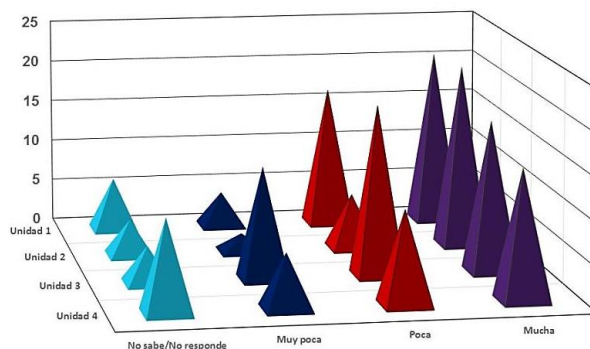


Fig. 228. Grado de bienestar producido por la posibilidad de expresar resultados mediante formatos no escritos.

Superar la tendencia a expresar creativamente recurriendo masivamente al texto escrito ofreciendo la posibilidad de expresar tales resultados en otros formatos tales como audios, videos, presentaciones y videoforo es una característica propia de del modelo Affective Elearnig. Indagando sobre el grado de bienestar declarado por esta posibilidad el alumnado declara porcentajes sumando las opciones de bastante y mucho que varían entre el 60 % en la unidad 3 al 87 % en la unidad 2, siendo este el más favorable.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-11	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por el nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo	Ns/Nr	3	6,3	Ns/Nr	4	8,7	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	6	13
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	2	4,4	Muy poca	2	4,3
	Poca	3	6,3	Poca	2	4,3	Poca	5	11,1	Poca	5	10,9
	Bastante	29	60,4	Bastante	26	56,5	Bastante	26	57,8	Bastante	24	52,2
	Mucha	12	25	Mucha	14	30,4	Mucha	10	22,2	Mucha	9	19,6

Tabla 237. Grado de bienestar producido por el nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo.

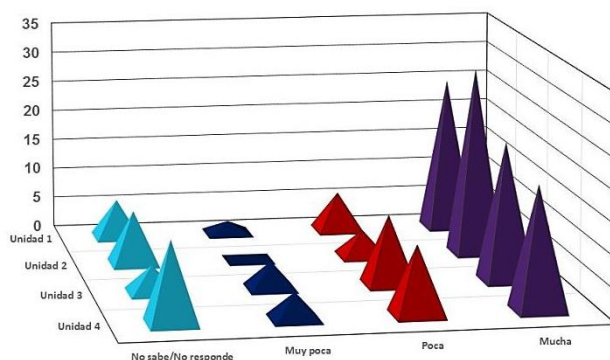


Fig. 229. Grado de bienestar producido por el nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo.

Es de gran interés verificar la valoración que el alumnado de esta edición de la Escuela, que en su totalidad son nativos digitales, declare que durante el proceso de aprendizaje de las unidades ha sentido bienestar por el nivel de alfabetización digital conseguido durante su cursado. En efecto, los porcentajes declarados adicionando las opciones bastante y mucho bienestar oscilan desde el 71 % en la unidad 5 al 85-86 % en las unidades 2 y 1, pasando por el 80 % en la unidad 3. De estos datos puede deducirse que los contenidos y actividades de las unidades han incrementado la satisfacción con el aumento del nivel de alfabetización digital conseguido por estos nativos, objetivo transversal de la escuela del que nos congratulamos el grado de consecución declarado.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-12	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el equipo docente surgidas en el desarrollo de la unidad	Ns/Nr	10	20,8	Ns/Nr	13	28,3	Ns/Nr	10	22,2	Ns/Nr	11	23,9
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	4	8,9	Muy poca	4	8,7
	Poca	5	10,4	Poca	2	4,3	Poca	6	13,3	Poca	4	8,7
	Bastante	22	45,8	Bastante	19	41,3	Bastante	18	40	Bastante	18	39,1
	Mucha	11	22,9	Mucha	12	26,1	Mucha	7	15,6	Mucha	9	19,6

Tabla 238. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el equipo docente.

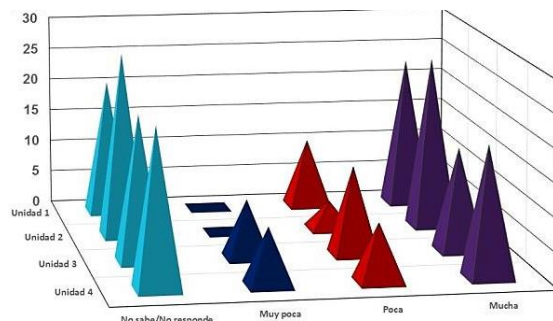


Fig. 230. Grado de bienestar por las relaciones ciber-personales con el equipo docente.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-13	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el alumnado surgidas en el desarrollo de la unidad.	Ns/Nr	11	22,9	Ns/Nr	13	28,3	Ns/Nr	10	22,2	Ns/Nr	14	30,4
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	3	6,7	Muy poca	2	4,3
	Poca	6	12,5	Poca	4	8,7	Poca	5	11,1	Poca	4	8,7
	Bastante	23	47,9	Bastante	20	43,5	Bastante	19	42,2	Bastante	16	34,8
	Mucha	7	14,6	Mucha	9	19,6	Mucha	8	17,8	Mucha	10	21,7

Tabla 239. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el alumnado.

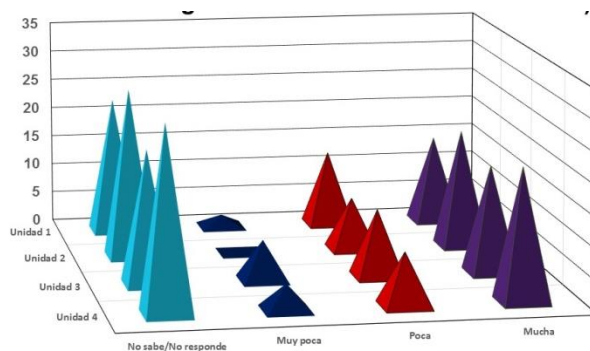


Fig. 231. Grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el alumnado.

Valorar el grado de bienestar producido por las relaciones ciber-personales con el equipo docente surgidas en el desarrollo de las unidades es otro indicador de sumo interés en una experiencia de diálogo entre dos pueblos (el colombiano y el español) que han convivido en esta escuela Iberoamericana de radio digital. Analizando los resultados reflejados en la tabla y tras verificar la existencia de una cuarta parte aproximadamente de los respondientes que han elegido la opción Ns/Nr, con el 75 % del alumnado restante distribuye sus respuestas, sumando las opciones bastante y mucho bienestar, en un intervalo que se extiende desde el 55% al 68 % sobre ese 75 % referido, es decir los porcentajes adjudicados son bastante favorables al bienestar generado por estas ciber-relaciones entre el profesorado.

Cuando se pregunta esta misma cuestión referida a las relaciones ciber-personales entre el alumnado, los resultados reflejados en la tabla y tras verificar la existencia de casi un 30 % aproximadamente de los respondientes que han elegido la opción Ns/Nr. Con el 70 % de respuestas restantes del alumnado respondiente y sumando las opciones bastante y mucho bienestar, en un intervalo que se extiende desde el 56% al 64 % sobre ese 70 %, referido, es decir los porcentajes adjudicados son favorables al bienestar generado por estas ciber-relaciones entre alumnado.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-14	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido por los materiales de audio artesanal elaborados por los actores de la comunidad ciber-formativa	Ns/Nr	8	16,7	Ns/Nr	11	23,9	Ns/Nr	9	20	Ns/Nr	14	30,4
	Muy poca	-	-	Muy poca	-	-	Muy poca	4	8,9	Muy poca	3	6,5
	Poca	7	14,6	Poca	2	4,3	Poca	4	8,9	Poca	4	8,7
	Bastante	24	50	Bastante	22	47,8	Bastante	21	46,7	Bastante	17	37
	Mucha	9	18,8	Mucha	11	23,9	Mucha	7	15,6	Mucha	8	17,4

Tabla 240. Grado de bienestar producido por los materiales de audio artesanal elaborados.

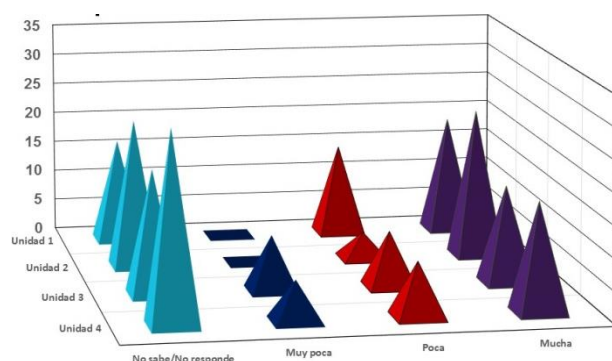


Fig. 232. Grado de bienestar producido por los materiales de audio artesanal elaborados.

.La elaboración de material de audio artesanal ha producido una buena sensación de bienestar a pesar de que algo más de un 20 % hayan respondido no sabe/no contesta. El 80 % restante distribuye sus respuestas sumando las opciones bastante y mucho bienestar entre el 55% y el 71 % sobre ese 80 % fijado como referencia relativa.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-15	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido las siguientes la interacción en la red social	Ns/Nr	3	6,3	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	2	4,3
	Muy poca	3	6,3	Muy poca	3	6,5	Muy poca	4	8,9	Muy poca	3	6,5
	Poca	2	4,2	Poca	1	2,2	Poca	6	13,3	Poca	4	8,7
	Bastante	24	50	Bastante	22	47,8	Bastante	19	42,2	Bastante	23	50
	Mucha	16	33,3	Mucha	18	39,1	Mucha	14	31,1	Mucha	14	30,4

Tabla 241. Grado de bienestar producido por la interacción en la red social

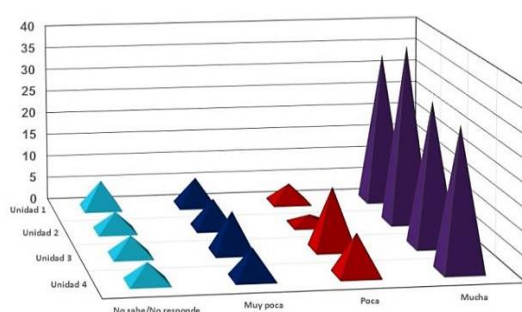


Fig. 233. Grado de bienestar producido por la interacción en la red social.

La utilización de la página de Facebook destinada a favorecer las interacciones fuera del campus virtual aprovechando la alta frecuencia con la que el alumnado visita esta red cada día ha generado muy buenos niveles de bienestar declarado. Los porcentajes suma de las dos opciones más favorables así lo indican, oscilando este bienestar entre 73 % en la unidad 3 y el 90 % en la unidad 4.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-16	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la preocupación del profesorado por evitar estados de <i>ansiedad</i>	Ns/Nr	7	14,6	Ns/Nr	7	15,2	Ns/Nr	5	11,1	Ns/Nr	4	8,7
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	8	17,8	Muy poca	7	15,2
	Poca	8	16,7	Poca	2	4,3	Poca	10	22,2	Poca	13	28,3
	Bastante	22	45,8	Bastante	22	47,8	Bastante	16	35,6	Bastante	15	32,6
	Mucha	10	20,8	Mucha	15	32,6	Mucha	6	13,3	Mucha	7	15,2

Tabla 242. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la ansiedad

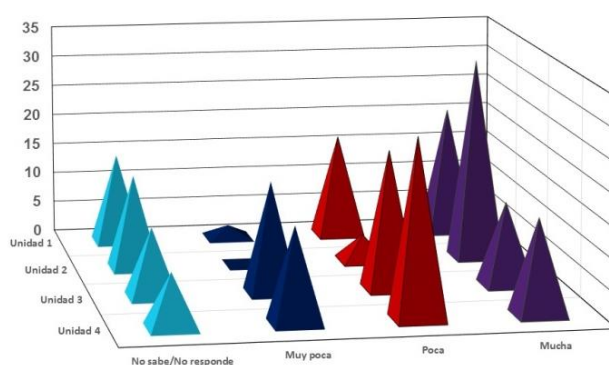


Fig. 234. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la ansiedad.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-17	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la preocupación del profesorado por evitar estados de <i>frustración</i>	Ns/Nr	6	12,5	Ns/Nr	6	13	Ns/Nr	5	11,1	Ns/Nr	6	13
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	-	-	Muy poca	7	15,6	Muy poca	8	17,4
	Poca	5	10,4	Poca	3	6,5	Poca	9	20	Poca	9	19,6
	Bastante	23	47,9	Bastante	22	47,8	Bastante	18	40	Bastante	19	41,3
	Mucha	12	25	Mucha	15	32,6	Mucha	6	13,3	Mucha	4	8,7

Tabla 243. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la frustración.

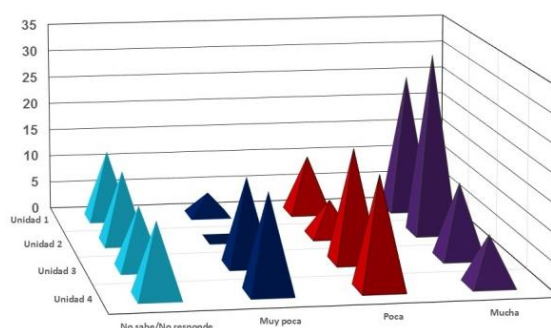


Fig. 235. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la frustración.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-18	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la preocupación del profesorado por evitar estados de <i>desgana</i>	Ns/Nr	4	8,3	Ns/Nr	4	8,7	Ns/Nr	3	6,7	Ns/Nr	5	10,9
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	7	15,6	Muy poca	7	15,2
	Poca	8	16,7	Poca	3	6,5	Poca	11	24,4	Poca	8	17,4
	Bastante	22	45,8	Bastante	25	54,3	Bastante	16	35,6	Bastante	20	43,5
	Mucha	13	27,1	Mucha	14	30,4	Mucha	8	17,8	Mucha	6	13

Tabla 244. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la desgana.

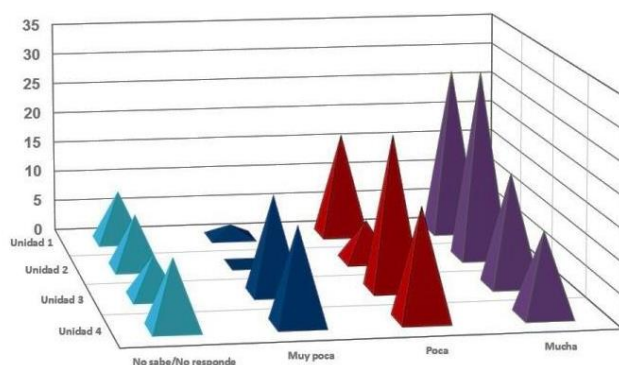


Fig. 236. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por evitar la desgana.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-19	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la preocupación del profesorado por conseguir estados de <i>disfrute</i>	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	1	2,2	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	5	10,9
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	7	15,6	Muy poca	7	15,2
	Poca	4	8,3	Poca	1	2,2	Poca	4	8,9	Poca	9	19,6
	Bastante	26	54,2	Bastante	26	56,5	Bastante	23	51,1	Bastante	17	37
	Mucha	16	33,3	Mucha	18	39,1	Mucha	9	20	Mucha	8	17,4

Tabla 245. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por conseguir disfrute.

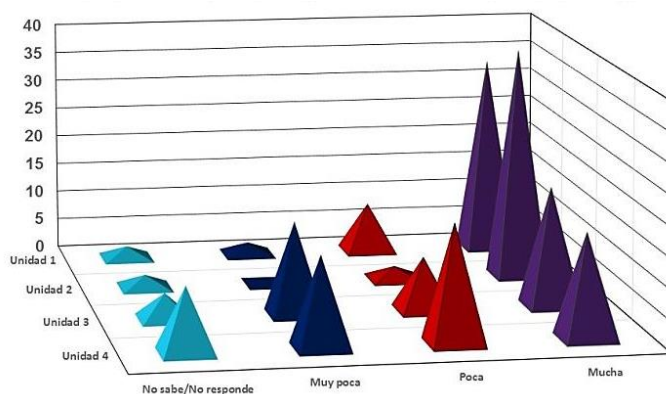


Fig. 237. Grado de bienestar por la preocupación del profesorado por conseguir disfrute.

En este tramo final del cuestionario se solicitó al alumnado que valorara grado de bienestar producido la preocupación del profesorado por evitar estados de *ansiedad*, *frustración* y aquellos que producen *desgana*. En las dos primeras unidades los porcentajes de bienestar para estos tres parámetros oscilan entre 66 y 80 para evitación de la ansiedad, 80 para evitación de la frustración y 72 y 80 para evitación de la desgana. En cambio, en las unidades 3 y 4 en las que se intensifica notoriamente la actividad de producción, los porcentajes de preocupación por la evitación de estos tres estados negativos descienden al 48 y 47 % en evitación de la ansiedad, al 53 y 50 % en evitación de la frustración y al 53 y 56 en evitación de desgana, aumentando en estas dos unidades los porcentajes de percepción de que el profesorado se ha preocupado por evitar muy poco y poco estos estados, aunque este haya seguido realizando las mismas funciones con igual o mayor dedicación.

El cuarto ítem de esta serie pregunta sobre la percepción de bienestar que ha producido la preocupación del profesorado por conseguir estados de *disfrute* obteniéndose resultados muy positivos sumando las opciones bastante o mucho en las tres primeras unidades con porcentajes de 83, 96 y 71 %, descendiendo tal percepción al 52 % en la unidad 4, de naturaleza más técnica ya que en ella se diseña el guion y se realiza la grabación y producción. Estos indicadores junto a algunos otros descritos con anterioridad en los que igualmente se acusan descensos considerables en la unidad 4, invitan a reflexionar sobre la posibilidad de dividir dicha unidad en dos partes: una centrada en el proceso de elaboración del guion en sus distintas fases, y otra para promover muy orientar el proceso de grabación y producción del programa radiofónico.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
Ítem 69-20	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la realización de aprendizajes lúdicos	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	2	4,4	Ns/Nr	5	10,9
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	4	8,9	Muy poca	5	10,9
	Poca	5	10,4	Poca	4	8,7	Poca	4	8,9	Poca	5	10,9
	Bastante	28	58,3	Bastante	26	56,5	Bastante	27	60	Bastante	26	56,5
	Mucha	13	27,1	Mucha	14	30,4	Mucha	8	17,8	Mucha	5	10,9

Tabla 246. Grado de bienestar producido por la realización de aprendizajes lúdicos.

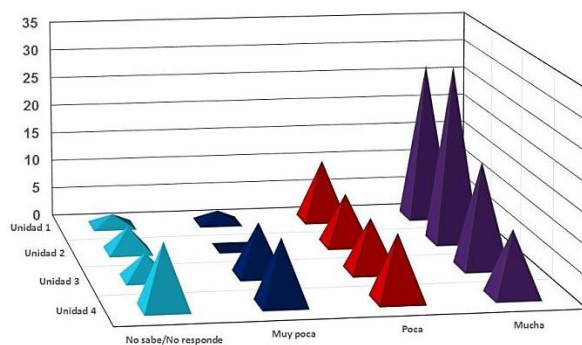


Fig. 238. Grado de bienestar producido por la realización de aprendizajes lúdicos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-21	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la preocupación por mantener el estado de flujo (estado emocional positivo que fomenta la ilusión y la alegría continuada y la creatividad)	Ns/Nr	1	2,1	Ns/Nr	3	6,5	Ns/Nr	1	2,2	Ns/Nr	7	15,2
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	7	15,6	Muy poca	6	13
	Poca	3	6,3	Poca	2	4,3	Poca	5	11,1	Poca	7	15,2
	Bastante	28	58,3	Bastante	26	56,5	Bastante	23	51,1	Bastante	19	41,3
	Mucha	15	31,3	Mucha	15	32,6	Mucha	9	20	Mucha	7	15,2

Tabla 247. Grado de bienestar producido por mantener el estado de flujo.

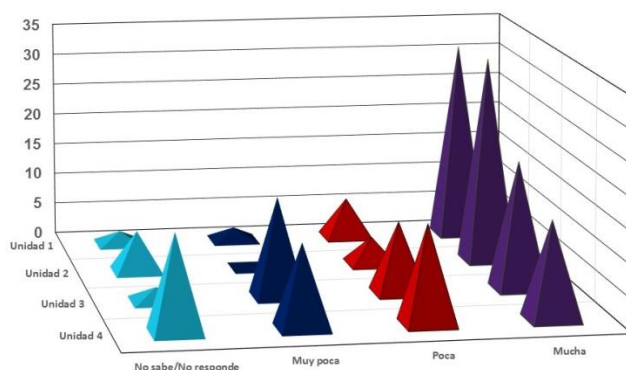


Fig. 239. Grado de bienestar producido por mantener el estado de flujo.

En estas dos cuestiones se continúa indagando por cuestiones referidas al mantenimiento de estados de bienestar por la realización de aprendizajes lúdicos y por mantener el estado de flujo positivo.

Los porcentajes de respuesta sumando las opciones bastante y mucho bienestar derivado de aprendizajes lúdicos es sustancialmente elevada en las unidades 1 (85 %), 2 (86) y 3 (78 %), descendiendo al 67 % en la cuarta unidad.

En lo concerniente al bienestar por el mantenimiento del estado de flujo ocurre algo parecido. Al sumar ambas opciones la percepción de bienestar por mantener

el estado de flujo positivo se sitúa en el 89 % para la unidad 1, en 89 % para la unidad 2 y en 71 % para la unidad 3, descendiendo al 56 % para la unidad 4.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-22	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido el matiz afectivo existente en los procesos	Ns/Nr	3	6,3	Ns/Nr	6	13	Ns/Nr	3	6,7	Ns/Nr	9	19,6
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	-	-	Muy poca	4	8,9	Muy poca	5	10,9
	Poca	9	18,8	Poca	4	8,7	Poca	9	20	Poca	5	10,9
	Bastante	22	45,8	Bastante	21	45,7	Bastante	23	51,1	Bastante	19	41,3
	Mucha	13	27,1	Mucha	15	32,6	Mucha	6	13,3	Mucha	8	17,4

Tabla 248. Grado de bienestar producido por la afectividad que ha envuelto a los a los procesos.

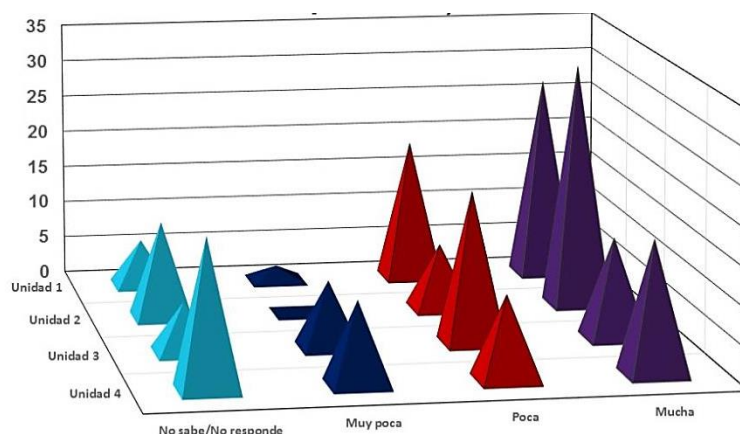


Fig. 240. Grado de bienestar producido por la afectividad que ha envuelto a los a los procesos.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-23	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido las innovaciones tecnológico-didácticas ofrecidas en el programa	Ns/Nr	5	10,4	Ns/Nr	5	10,9	Ns/Nr	3	6,7	Ns/Nr	7	15,2
	Muy poca	1	2,1	Muy poca	2	4,3	Muy poca	5	11,1	Muy poca	4	8,7
	Poca	7	14,6	Poca	3	6,5	Poca	7	15,6	Poca	5	10,9
	Bastante	28	58,3	Bastante	24	52,2	Bastante	24	53,3	Bastante	21	45,7
	Mucha	7	14,6	Mucha	12	26,1	Mucha	6	13,3	Mucha	9	19,6

Tabla 249. Grado de bienestar producido por las innovaciones tecnológico-didácticas.

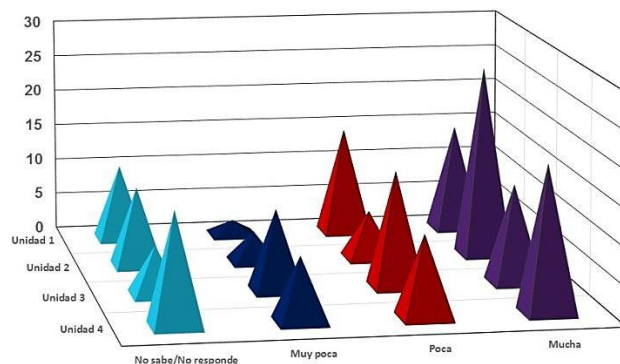


Fig. 241. Grado de bienestar producido por las innovaciones tecnológico-didácticas.

Esta siguiente serie de dos ítems continúa indagando en la percepción de bienestar preguntando ahora por su relación respecto al matiz afectivo existente en los procesos y con las innovaciones tecnológico-didácticas ofrecidas en el programa.

Respecto a la percepción de bienestar declarada por la atmosfera afectiva se observan porcentajes significativamente altos sumando las opciones bastante y mucho en las dos unidades primeras con 72 y 78 %, sobre un 92 % de respuesta ya que un 8 % de media declaró no saber o no contestar. En las unidades 3 y 4 esta percepción baja al 63 y 58 %.

En cuanto a la percepción de bienestar producido por las innovaciones, ocurre igual, los porcentajes asignados a las unidades 1 y 2 se sitúan en 72 y 78 % sobre un 90 % de respuesta ya que un 10 % de media declaró no saber o no contestar. También en las unidades 3 y 4 esta percepción baja al 66 y 55 %, sobre un 88 % de respuesta ya que una media del 12 % declararon no saber/ no contestar esta pregunta.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
ítem 69-24	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido en tu ámbito personal	Ns/Nr	3	6,3	Ns/Nr	2	4,3	Ns/Nr	5	11,1	Ns/Nr	7	15,2
	Muy poca	4	8,3	Muy poca	3	6,5	Muy poca	7	15,6	Muy poca	10	21,7
	Poca	5	10,4	Poca	6	13	Poca	4	8,9	Poca	2	4,3
	Bastante	20	41,7	Bastante	19	41,3	Bastante	21	46,7	Bastante	17	37
	Mucha	16	33,3	Mucha	16	34,8	Mucha	8	17,8	Mucha	10	21,7

Tabla 250. Grado de bienestar producido por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a lo personal.

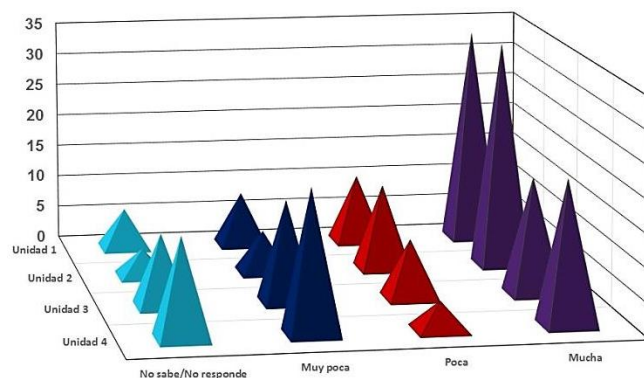


Fig. 242. Grado de bienestar por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a lo personal.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4		
Ítem 69-25	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%	Puntaje	Frc	%
Valora el grado de bienestar producido la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido en tu ámbito laboral	Ns/Nr	2	4,2	Ns/Nr	1	2,2	Ns/Nr	4	8,9	Ns/Nr	7	15,2
	Muy poca	2	4,2	Muy poca	2	4,3	Muy poca	7	15,6	Muy poca	7	15,2
	Poca	8	16,7	Poca	5	10,9	Poca	7	15,6	Poca	4	8,7
	Bastante	22	45,8	Bastante	22	47,8	Bastante	19	42,2	Bastante	18	39,1
	Mucha	14	29,2	Mucha	16	34,8	Mucha	8	17,8	Mucha	10	21,7

Tabla 251. Grado de bienestar producido por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a la actividad laboral.

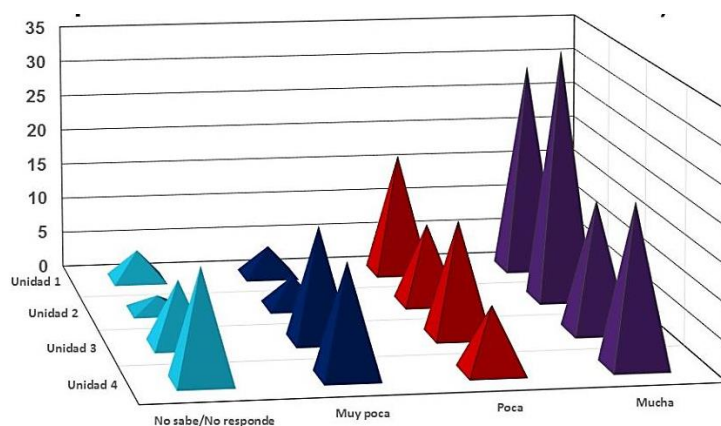


Fig. 243. Grado de bienestar por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido a la actividad laboral.

El cuestionario finaliza con los siguientes 2 ítems en los que se pregunta sobre la percepción del grado de bienestar producido por la posibilidad de aplicar positivamente lo vivido en los ámbitos personal y laboral. Respecto a la percepción de bienestar declarada por la posibilidad de aplicar a la vida personal se observan porcentajes significativamente altos sumando las opciones bastante

y mucho en las dos unidades primeras con 72 y 74 %. En las unidades 3 y 4 esta percepción baja al 64 y 58 % sobre un 88 % de respuesta, ya que una media del 12 % del alumnado marcó la opción no sabe/no contesta.

En cuanto a la percepción de bienestar producido por la posibilidad de aplicación a la vida profesional ocurre algo similar, ya que los porcentajes asignados a las unidades 1 y 2 se sitúan en 75 y 82 %, mientras que en las unidades 3 y 4 esta percepción baja al 60 y 59 %.

Las respuestas recogidas en las preguntas abiertas del cuestionario se han insertado en el anexo 17

5. Cálculo de la fiabilidad del cuestionario de evaluación de las unidades de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital

Aunque el cuestionario primigenio sobre el que se ha realizado la adaptación para esta Escuela había sido validado anteriormente obteniéndose coeficientes Alfa entre 0,85 y 0.95, parecía adecuado calcular de nuevo la fiabilidad de esta versión especial adaptada para esta escuela, obteniéndose los coeficientes que se expresan en la tabla adjunta:

Unidades	Alfa de Cronbach
Unidad 1	0,903
Unidad 2	0,928
Unidad 3	0,959
Unidad 4	0,958
Fiabilidad media	0,937

Tabla 252. Cálculo de fiabilidad de loc cuestionario de evaluación de las unidades

La fiabilidad conseguida en la aplicación de esta nueva versión del cuestionario en las cuatro aplicaciones ha sido muy alta, al estar por encima de 0,9 sobre 1, lo que infiere alto rigor y consistencia a las mediciones realizadas.

6. Análisis descriptivo comparado de las respuestas de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación

En el diseño investigativo de esta primera edición en línea de la escuela se contempló la necesidad de ofrecer al alumnado la oportunidad de autoevaluar sus producciones radiofónicas para determinar el grado de satisfacción conseguida por los dúos de productores.

Este ejercicio de autoevaluación refuerza el carácter formativo de nuestro modelo ya que ejercitando la autoevaluación los productores noveles adquieren conciencia crítica de sus producciones a la luz de los indicadores que contienen las preguntas del cuestionario.

En las próximas páginas insertamos las tablas y gráficas comentadas de los resultados arrojados por el análisis descriptivo realizado con el programa SPSS.

6.1. Resultados comparados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la locución

Ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago/hace la locución cambio/cambia la entonación en las palabras a las que quiero/quiere dar énfasis (variación en el tono, la duración y la intensidad del sonido).	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	8,9	Poco	-	-
	Bastante	34	75,6	Bastante	9	20
	Mucho	7	15,6	Mucho	36	80

Tabla 253. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

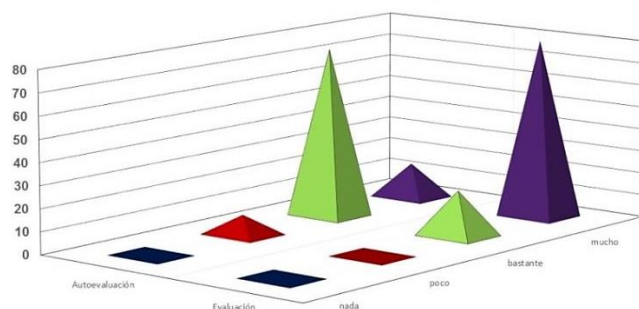


Fig. 244. adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

La ejercitación declarada de los *cambios de entonación de las palabras* al realizar la locución para dar énfasis es de, 91,2 % sumando las estimaciones de autoevaluación en las categorías bastante y mucho y ocho puntos más (100%) según la valoración de la experta.

Por consiguiente, puede afirmarse que se han practicado los cambios de entonación de forma significativa.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al locucionar mantengo/mantiene un tono firme.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	13,3	Poco	-	-
	Bastante	33	73,3	Bastante	6	13,3
	Mucho	6	13,3	Mucho	39	86,7

Tabla 254. En la locución se mantiene un tono firme.

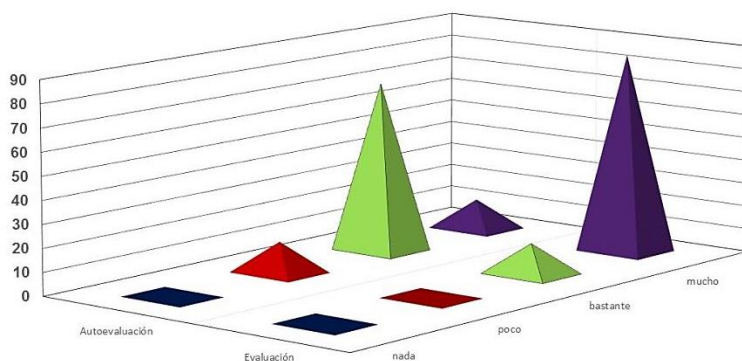


Fig. 245. En la locución se mantiene un tono firme.

El mantenimiento bastante y mucho del *tono firme* mientras se realiza la locución es valorado en el ejercicio de autoevaluación por los locutores noveles con algo más el 85 %, si bien la experta asigna a estas dos categorías el 100 %, existiendo por ello una distancia entre ambas estimaciones de casi 15 puntos porcentuales.

Ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono/a, pronuncio//a las palabras correctamente.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	-	-
	Bastante	36	80,0	Bastante	6	13,3
	Mucho	8	17,8	Mucho	39	86,7

Tabla 255. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

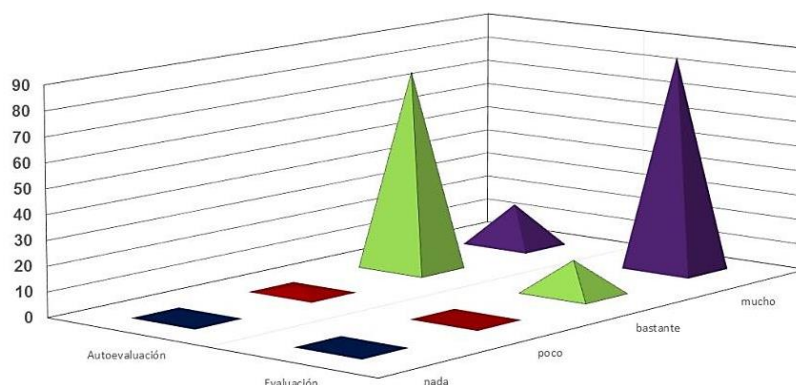


Fig. 246. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

Existe un altísima coincidencia entre las estimaciones de la experta y de las autoevaluaciones sobre la bastante y muy correcta *pronunciación al ejercitar la locución*, situándose en prácticamente el 100 % ambas estimaciones.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago/hace la locución articulo/a las consonantes de forma correcta, haciéndolas plenamente inteligibles.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,7	Poco	-	-
	Bastante	33	73,3	Bastante	8	17,8
	Mucho	9	20,0	Mucho	37	82,2

Tabla 256. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.

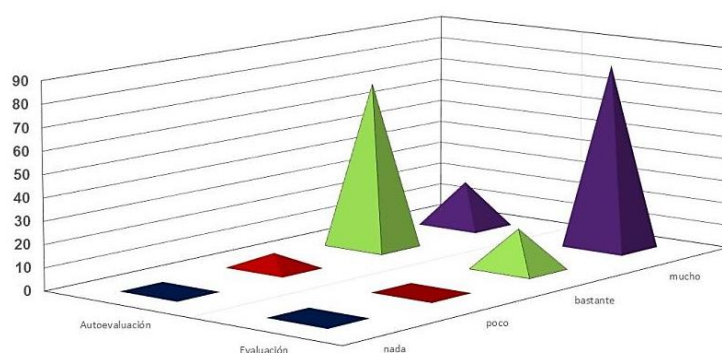


Fig. 247. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

Más del 90% de los juicios emitidos por los autores y la experta consideran que, sumando las opciones bastante o mucho, al hacer la locución se *articulan las consonantes de forma correcta*, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones llega al 100 %, ocho puntos porcentuales por encima de la autoevaluación de los autores.

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mientras locución/a, vocalizo/a adecuadamente y de forma clara.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	11,1	Poco		
	Bastante	30	66,7	Bastante	4	8,9
	Mucho	10	22,2	Mucho	41	91,1

Tabla 257. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

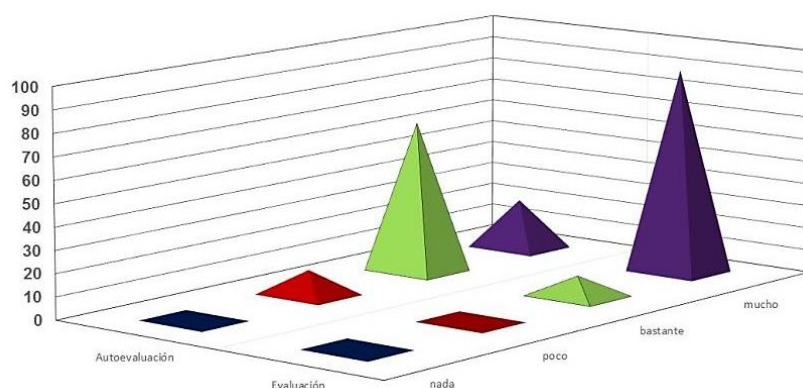


Fig. 248. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

Este quinto ítem continúa la indagación sobre la calidad morfosintáctica de la locución, arrojando similares resultados que los cuatro anteriores ya que sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones tanto de los autores como de la evaluadora externa, superan el 89 %, si bien en el caso de la asegunda se acercan al 100 % lo que indica que al pronunciar la locución se *vocaliza bien* es algo que se hace de forma generalizada, aunque existan 11 puntos de diferencia entre ambas estimaciones.

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono/a, utilizo/a bien los signos de puntuación y hago/hace las pausas previstas en el guión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	28	62,2	Bastante	14	31,1
	Mucho	17	37,8	Mucho	31	68,9

Tabla 258. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

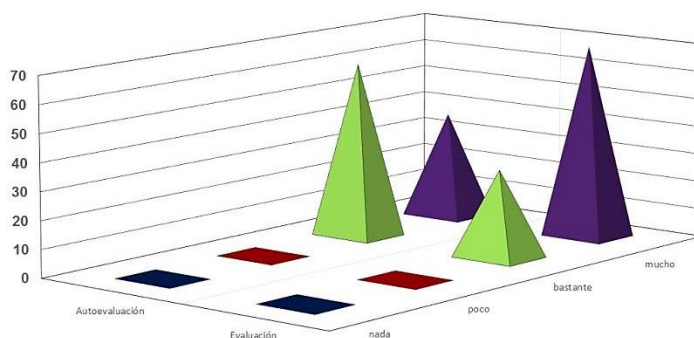


Fig. 249. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

En este nuevo ítem sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones tanto de los autores como de la evaluadora externa, llegan al 100 %, lo que indica que de forma masiva al pronunciar la locución *se utilizan bien los signos de puntuación, haciendo las pausas previstas*, es muy alta.

Ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Durante la locución, realizo/a una respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	8,9	Poco	-	-
	Bastante	33	73,3	Bastante	3	6,7
	Mucho	8	17,8	Mucho	42	93,3

Tabla 259. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

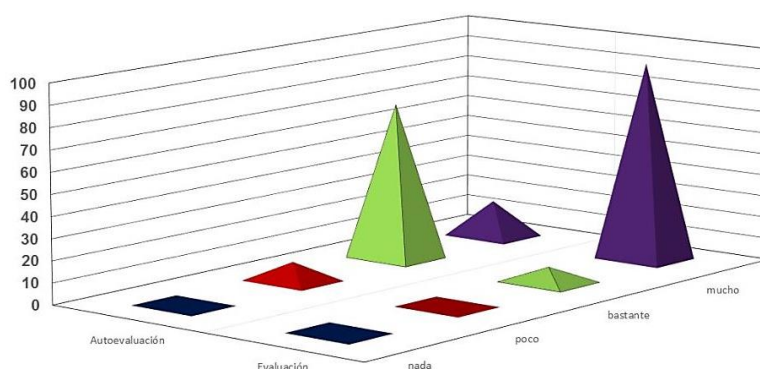


Fig. 250. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

En este nuevo ítem las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son sensiblemente altas, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 91%, mientras que la evaluadora experta lo sitúa en el 100%. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se realiza una *respiración adecuada, pausada pero continua y profunda* durante las locuciones evaluadas en un altísimo porcentaje de las mismas.

Ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locucióno/a, altero/a el ritmo de la locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	10	22,2	Poco	2	4,4
	Bastante	26	57,8	Bastante	6	13,3
	Mucho	9	20,0	Mucho	37	82,3

Tabla 260. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.

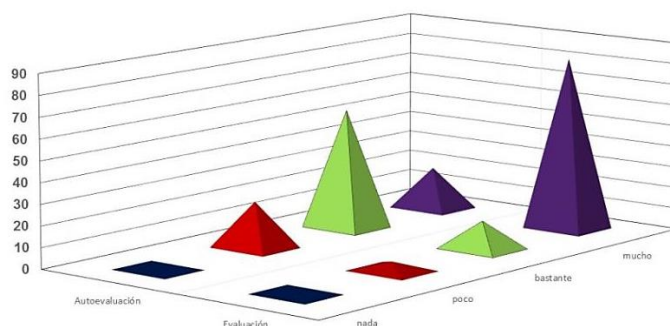


Fig. 251. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.

En este nuevo caso las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son bastante altas, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 78% mientras que la evaluadora experta se acerca al 100%. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se altera el ritmo de locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave durante las locuciones evaluadas en un altísimo porcentaje de las mismas, mientras que los autores no lo perciben tan rotundamente en su autoevaluación, ya que en un 22,2 % indican que alteran poco dicho ritmo.

Ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adecúa el volumen de su voz según el énfasis que le quiere dar a la palabra o frase.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	8,9	Poco	3	6,6
	Bastante	28	62,2	Bastante	5	11,1
	Mucho	13	28,9	Mucho	37	82,3

Tabla 261. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

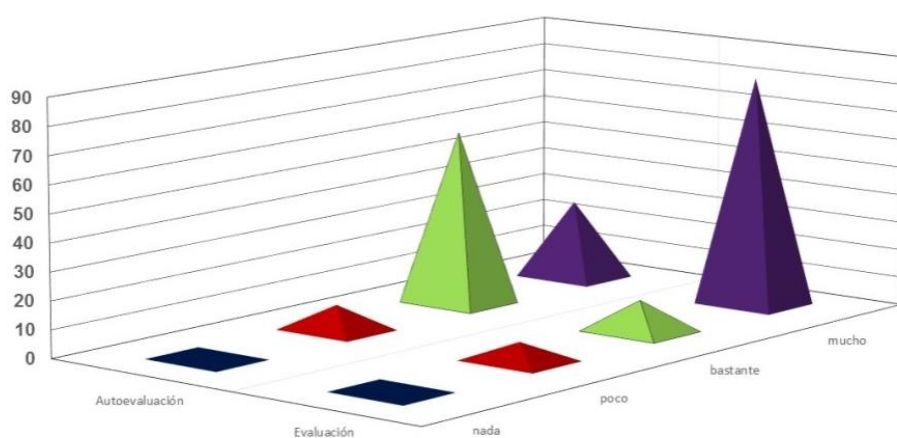


Fig. 252. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

En este ítem siguen existiendo altas diferencias entre las valoraciones de los autoevaluadores y la experta, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho tal como venimos haciendo, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 91 % mientras que la evaluadora experta se acerca al 100 %. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se adecúa el volumen de la voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase en un altísimo porcentaje de las locuciones, mientras que los autores no lo estiman tan frecuentes estas adecuaciones de volumen, ya que en un 8,9 % indican que lo adecuan poco.

Ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	9	20,0	Poco	3	6,7
	Bastante	28	62,2	Bastante	6	13,3
	Mucho	7	15,6	Mucho	36	80

Tabla 262. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

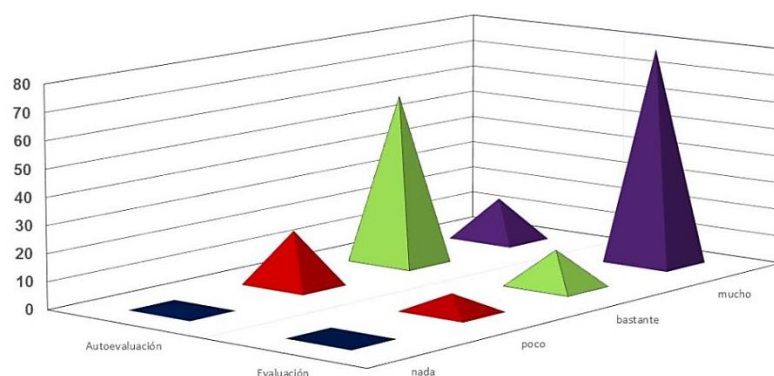


Fig. 253. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

La *modulación de la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución* es una variable mucho mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en casi un 20 % que lo hacen pocas veces y en el 78 % que si lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 93 % se modula tal duración de las sílabas, existiendo pues una gran discrepancia entre ambas apreciaciones.

Ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuido/a la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación locucional.	No procede			No procede		
	Nada			Nada		
	Poco			Poco		
	Bastante	36	80,0	Bastante	17	37,8
	Mucho	9	20,0	Mucho	28	62,2

Tabla 263. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.

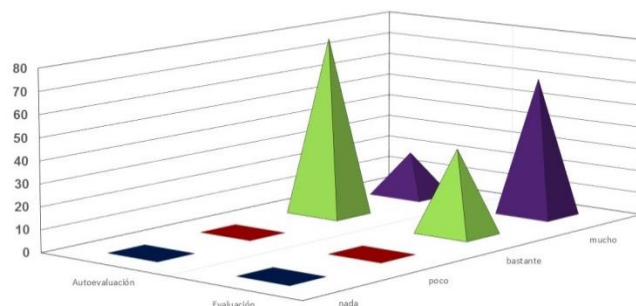


Fig. 254. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.

El 100 % de los autores y la evaluadora externa consideran que cuidan bastante o mucho la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación radiofónica.

Ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modulo/a la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a su locución	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	10	22,2	Poco	2	4,4
	Bastante	31	68,9	Bastante	8	17,8
	Mucho	4	8,9	Mucho	35	77,8

Tabla 264. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

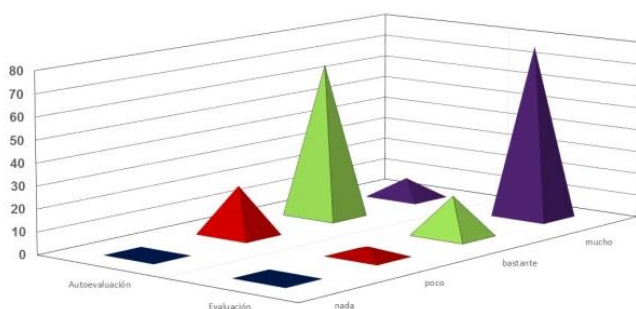


Fig. 255. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

La *modulación de la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a la locución* es una variable sensiblemente mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en un 22, 2 % que lo hacen pocas veces y en el 78% que si lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 96 % se modula tal longitud.

Los ítems números 13 al 19 no pueden ser valorados por la experta tal como aparecen formulados ya que preguntan por conductas no observables ni deducibles al escuchar la grabación de las locuciones realizadas. Por esta causa solo se presentan las tablas y gráficas derivadas de los datos recogidos en el cuestionario de autoevaluación.

Ítem 13	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Suelo calentar las cuerdas vocales antes de locucionar	No procede	-	-
	Nada	8	17,8
	Poco	27	60
	Bastante	6	13,3
	Mucho	4	8,9

Tabla 265. hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar

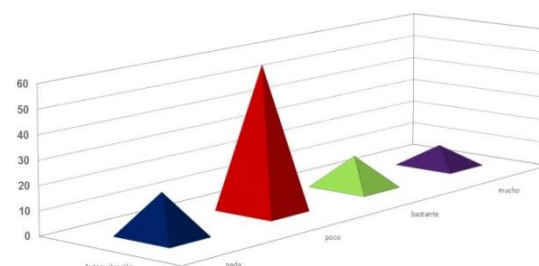


Fig. 256. hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar

Casi el 80 % de los locutores noveles confiesan que calientan nada o poco sus cuerdas vocales antes de locucionar.

Ítem 14	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Ensayo el texto antes de hacer la locución, para conseguir seguridad.	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	5	11,1
	Bastante	19	42,2
	Mucho	21	46,7

Tabla 266. hábito de ensayar antes de locucionar.

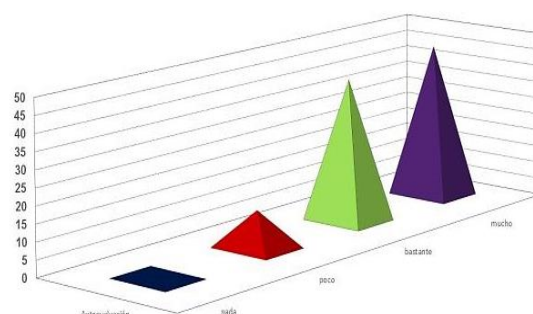


Fig. 257. hábito de ensayar antes de locucionar.

El 85 % declara ensayar bastante y mucho la locución para conseguir seguridad.}

Ítem 15	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Tras ensayar, escucho la locución grabada, reconozco mis errores y los corrijo.	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	4	8,9
	Bastante	25	55,6
	Mucho	16	35,6

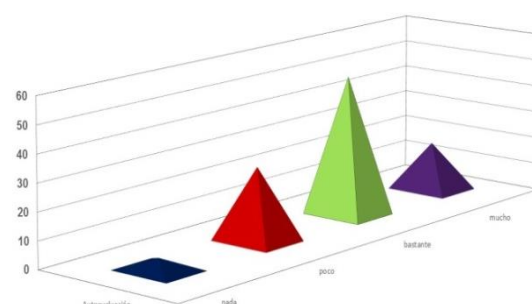


Fig. 258. hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.

Tabla 267. hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.

Más del 90 % declaran que tras ensayar, escuchan bastante y mucho la locución grabada, para reconocer sus errores y corregirlos.

Ítem 16	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Haciendo ejercicios aprendo a conocer mejor las posibilidades de mi voz	No procede	-	-
	Nada	2	4,4
	Poco	12	26,7
	Bastante	23	51,1
	Mucho	8	17,8

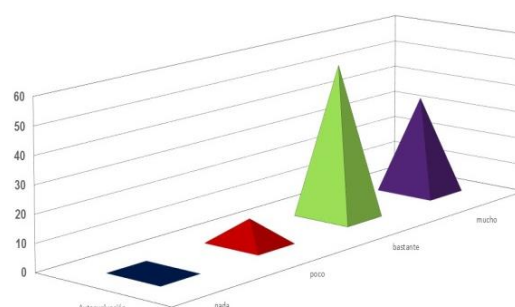


Fig. 259. ejercitación para conocer mejor la voz.

Tabla 268. ejercitación para conocer mejor la voz.

Prácticamente el 70 % confiesa que haciendo ejercicios aprende bastante y mucho a conocer las posibilidades de su voz.

Ítem 17	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Mejoro mi estilo de locución cuando consigo controlar las inflexiones finales de la voz.	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	8	17,8
	Bastante	31	68,9
	Mucho	6	13,3

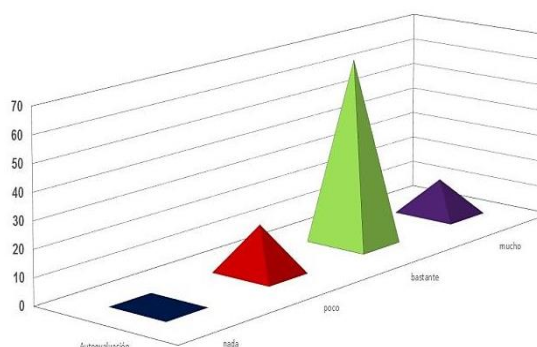


Fig. 260. estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.

Tabla 269. estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.

El 82 % indica que cuando controla bastante y mucho las inflexiones de la voz mejora la locución.

Ítem 18	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Me entreno realizando ejercicios de entonación	No procede	-	-
	Nada	8	17,8
	Poco	24	53,3
	Bastante	10	22,2
	Mucho	3	6,7

Tabla 270. hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

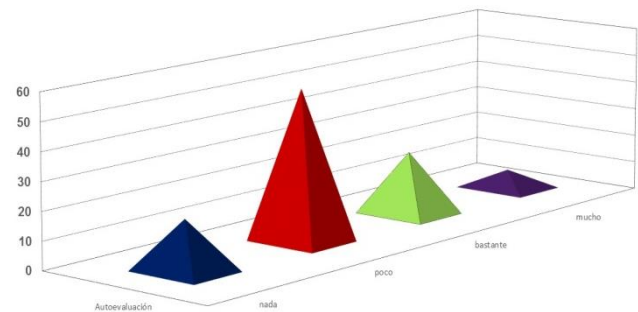


Fig. 261. hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

Aproximadamente el 70 % no ensaya, o ensaya poco la entonación.

Ítem 19	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Practico el texto antes de locucionarlo	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	3	6,7
	Bastante	18	40,0
	Mucho	24	53,3

Tabla 271. hábito de practicar el texto antes de locucionarlo.

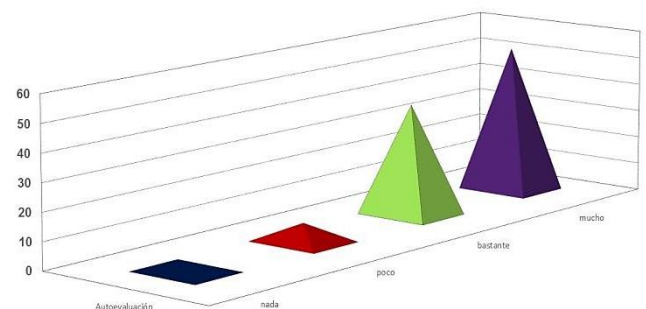


Fig. 262. hábito de practicar el texto antes de locucionarlo.

Casi el 95 % declara practicar bastante o mucho el texto antes de locucionarlo.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El ritmo a la hora de leer es el correcto, ni rápido ni lento, andante.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,4	Poco	1	2,2
	Bastante	35	77,8	Bastante	7	15,6
	Mucho	8	17,8	Mucho	37	82,2

Tabla 272. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

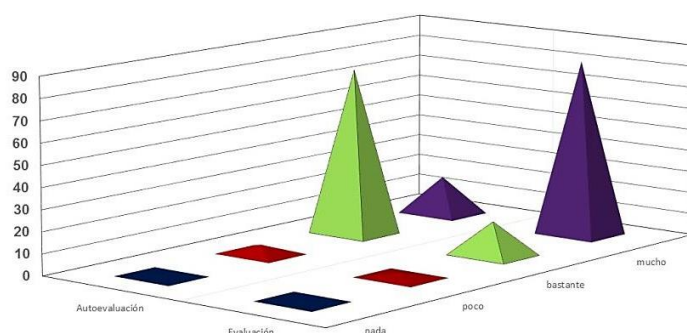


Fig. 263. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

Sobre la estimación que se hace en la autoevaluación y en la evaluación externa sobre si el ritmo a la hora de leer es el correcto, no siendo ni rápido ni lento, sino andante, la suma de las apreciaciones bastante y mucho en el caso de la autoevaluación se acerca al 95 %, y en el caso de la experta al 98%, existiendo una levísima diferencia entre ambas apreciaciones.

Ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer locución leo/e sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	11,1	Poco	2	4,4
	Bastante	32	71,1	Bastante	11	24,5
	Mucho	8	17,8	Mucho	32	71,1

Tabla 273. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

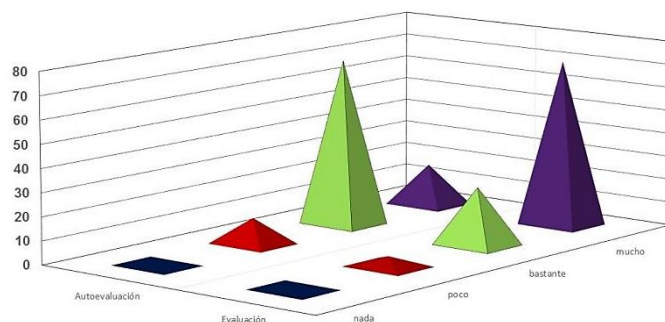


Fig. 264. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

Interrogados autores y evaluadora experta sobre si *al hacer locución se lee sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real*, casi el 90 % de los que se autoevalúan expresan que lo consigue bastante o mucho. Para la experta más del 95 % lo consigue bastante o mucho, siendo la diferencia de su estimación mínima, respecto a la autoevaluación.

Ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al locucionar no solamente leo/e, sino que interpreta con su voz.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	13,3	Poco	2	4,4
	Bastante	31	68,9	Bastante	11	24,5
	Mucho	8	17,8	Mucho	32	71,1

Tabla 274. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

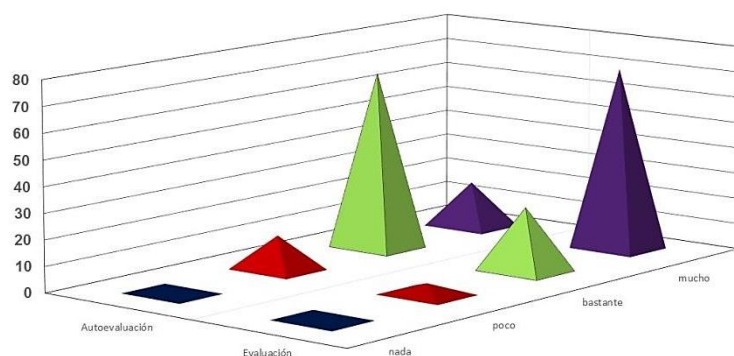


Fig. 265. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

En lo concerniente a que los locutores noveles no leen, sino que interpretan con su voz, los actores principales autoevalúan esta cuestión de forma favorable, ya que la suma de las opciones: bastante y mucho se acerca al 90%, si bien la

opción poco representa un 13,3 %. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos opciones casi un 95 por ciento, es decir a penas cinco puntos por arriba que los locutores.

Ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono/a hablo/a con naturalidad para que mi/su voz no suene postiza.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,7	Poco	-	-
	Bastante	34	75,6	Bastante	8	17,8
	Mucho	8	17,8	Mucho	37	82,2

Tabla 275. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.

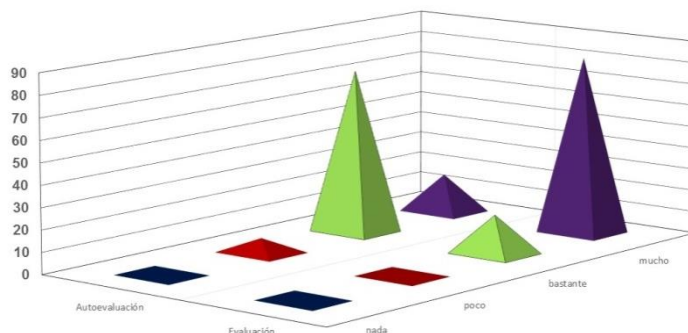


Fig. 266. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.

Cuando se analiza como los locutores *hablan con naturalidad para que sus voces no parezcan postizas*, el 95 % dicen aproximadamente hacerlo bastante y mucho. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías un 100%, es decir 5 puntos porcentuales más.

Al igual que en ítems precedentes, las preguntas números 24 y 25 se han eliminado del cuestionario de evaluación externa, al no poder verificarse su grado de cumplimiento.

Item 24	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Locuciono gesticulando para conseguir que mi voz tenga más expresividad sonora	No procede	-	-
	Nada	2	4,4
	Poco	14	31,1
	Bastante	23	51,1
	Mucho	6	13,3

Tabla 276. Hábito de locucionar gesticulando

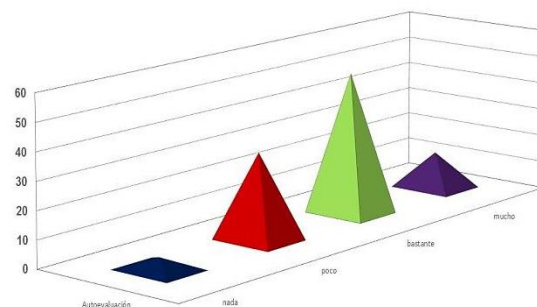


Fig. 267. Hábito de locucionar gesticulando

Un 65 % aproximadamente declara que locuciona gesticulando bastante y muchas veces.

Ítem 25	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
A la hora de locucionar, aumento mi emotividad gesticulando con los brazos y el rostro	No procede	-	-
	Nada	5	11,1
	Poco	13	28,9
	Bastante	17	37,8
	Mucho	10	22,2

Tabla 277. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando

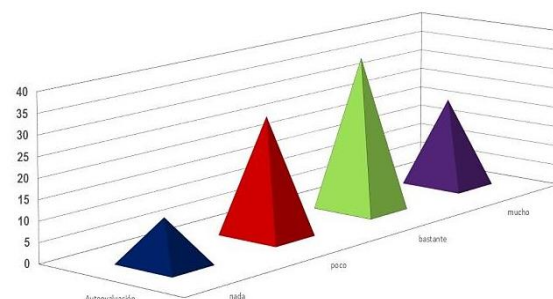


Fig. 268. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando

Siguiendo la tónica de ítems anteriores alusivos al lenguaje corporal, solo el 60 % de los locutores noveles indica que, cuando locucionan gesticulando, consiguen bastante y mucho aumentar la emotividad de sus palabras y frases.

Ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al interpretar con mi/su voz consigo/e emocionar a quienes me/lo escuchan.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	17	37,8	Poco	3	6,7
	Bastante	23	51,1	Bastante	12	26,7
	Mucho	4	8,9	Mucho	30	66,6

Tabla 278. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

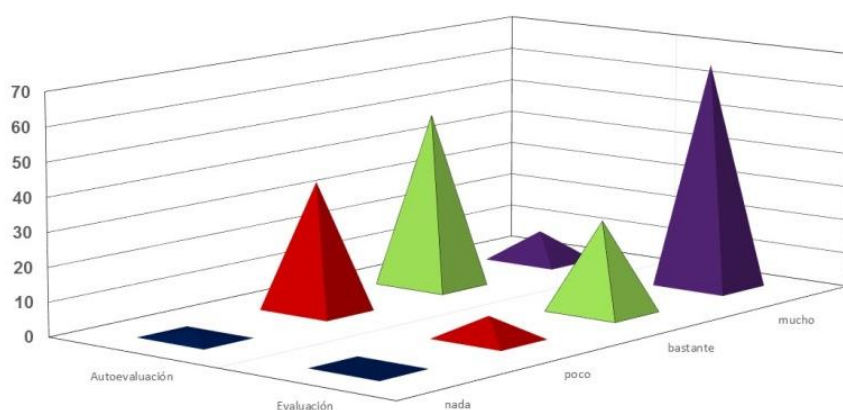


Fig. 269. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

Importantes discrepancias existen en las respuestas a la pregunta referida a si *al interpretar con la voz los locutores consiguen emocionar a los oyentes* ya que mientras que la evaluadora externa valora con casi un 95% la suma de las opciones bastante y mucho, los propios locutores estiman en un 60 % que las emocionan poco, y en un 50% aproximadamente estiman que las audiencias se emocionan bastante.

También la pregunta número 27 se han eliminado del cuestionario de evaluación externa, al no poder verificarse su grado de cumplimiento.

Ítem 27	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Procuro crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	2	4,4
	Bastante	25	55,6
	Mucho	18	40,0

Tabla 279. Creación de un ambiente confortable al grabar las locuciones

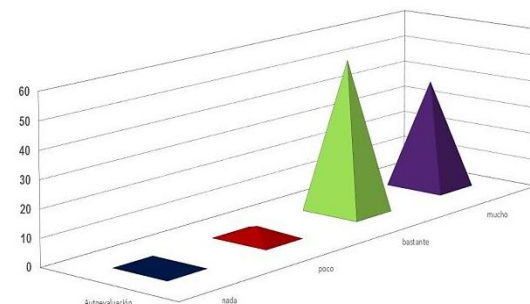


Fig. 270. Creación de un ambiente confortable al grabar las locuciones

Más del 95 % de los locutores noveles declaran que procuran crear un ambiente bastante y muy confortable al grabar.

Ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer la locución, imprimo/e musicalidad a sus/las palabras realizando modificaciones de ritmo y sonoridad.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	11	24,4	Poco	3	6,7
	Bastante	28	62,2	Bastante	11	24,4
	Mucho	6	13,3	Mucho	31	68,9

Tabla 280. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

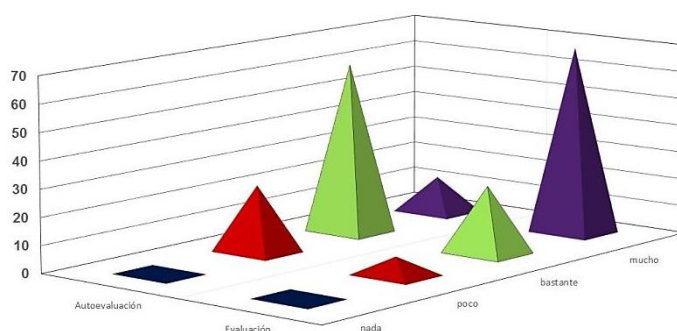


Fig. 271. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

Resaltan las diferencias de estimación que realizan los locutores y la evaluadora especializada sobre cómo estos *imprimen musicalidad a sus palabras mientras realizan la locución*. En primer lugar destaca que casi el 75 % de los locutores digan que lo hacen bastante y mucho mientras un 25 %aproximadamente lo consiguen poco. La evaluadora especializada asigna a la

suma de estas dos opciones un 93%, existiendo una sensible diferencia entre las estimaciones de ambos (casi 20 puntos).

Ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Locuciono/a con cierta pasión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	8	17,8	Poco	3	6,7
	Bastante	30	66,7	Bastante	9	20
	Mucho	7	15,6	Mucho	33	73,3

Tabla 281. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

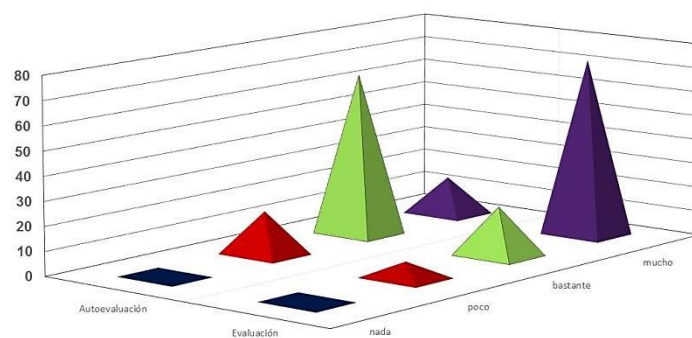


Fig. 272. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

Cuando se analiza como los locutores se apasionan mientras generan sus discursos radiofónicos destaca como negativo que un 17,8 % indiquen lo consigan poco, si bien el 82 % aproximadamente o hacen bastante y mucho. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías un 94%, es decir 12 puntos porcentuales más.

Ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hablar utilizo/a vocabulario específico adecuado a la audiencia.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	2	4,4	Poco	-	-
	Bastante	30	66,7	Bastante	-	-
	Mucho	12	26,7	Mucho	45	100

Tabla 282. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.

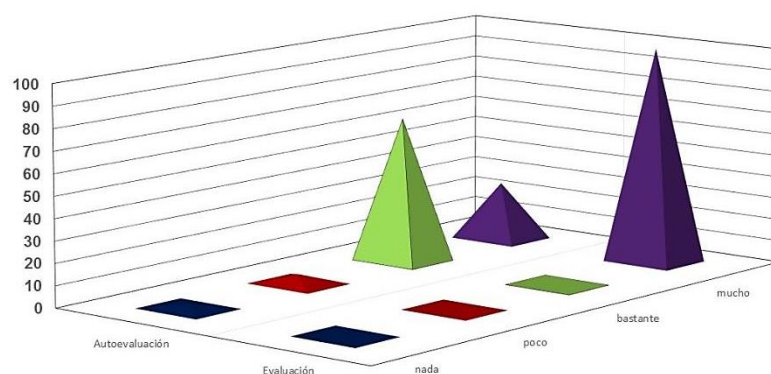


Fig. 273. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia

En este ítem las estimaciones finales sumando las opciones bastante y mucho son próximas entre los locutores noveles y la experta. La segunda otorga la opción mucho al 100 %, y la autoevaluación otorga a la suma de las opciones bastante y mucho el 94 %, es decir, *el vocabulario usado parece estimarse como muy adecuado a la audiencia.*

Ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Tengo/tiene en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país cuando locuciono/a.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	12	26,7	Poco	-	-
	Bastante	25	55,6	Bastante	2	4,5
	Mucho	7	15,6	Mucho	43	95,5

Tabla 283. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

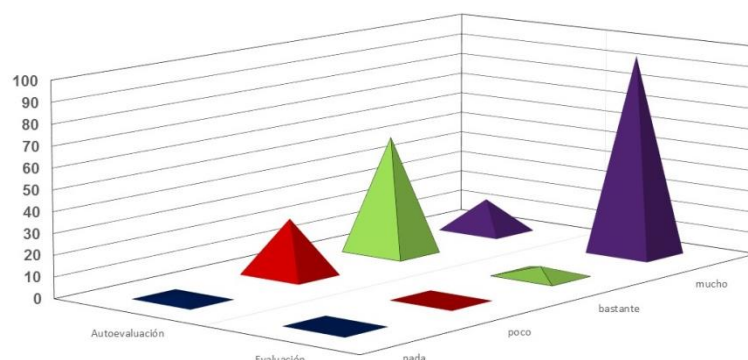


Fig. 274. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

Continuando con la reflexión sobre la composición de los textos que se usan al construir la locución, la experta estima en un 100 % que se ha tenido bastante en cuenta las palabras típicas y frases hechas de cada zona o país, porcentaje que los locutores sitúan en un 71 %, veintinueve puntos porcentuales menos.

Ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto/a el estilo de diálogos al carácter de las personas que entrevista.	No procede	4	8,9	No procede	45	100
	Nada	2	4,4	Nada	-	-
	Poco	6	13,3	Poco	-	-
	Bastante	25	55,6	Bastante	-	-
	Mucho	8	17,8	Mucho	-	-

Tabla 284. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

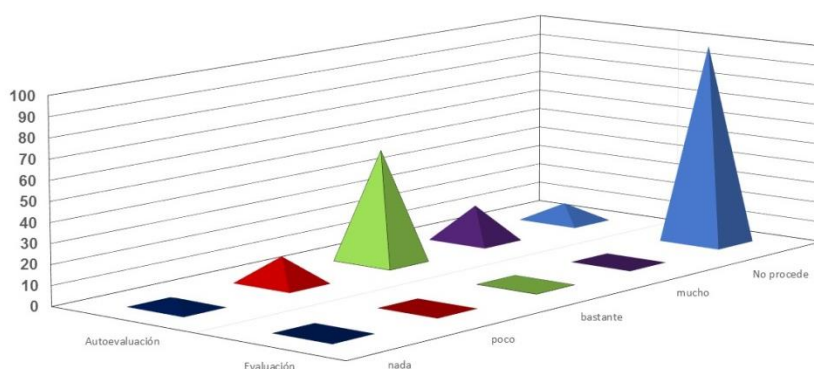


Fig. 275. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

Una cuestión ciertamente complicada para locutores noveles es su supuesta capacidad para adaptar el diálogo al carácter de las personas que entrevisto. A pesar de ello declaran en más del 71 % conseguirlo bastante o mucho. La experta adjudica, en cambio, el 100 % a la opción *no procede*, dada la escasísima presencia de entrevistas en los programas grabados.

Ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto/a su/la forma de hablar al tipo de programa radiofónico en el que participo/a.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,7	Poco	-	-
	Bastante	31	68,9	Bastante	-	-
	Mucho	11	24,4	Mucho	45	100

Tabla 285. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.

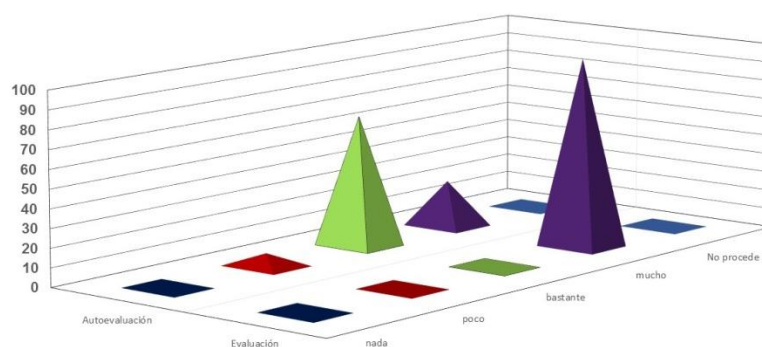


Fig. 276. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.

El 93 % aproximadamente de los locutores noveles dicen adaptar bastante y mucho la forma de hablar al tipo de programa. La experta por su parte eleva al 100 % tal estimación desde la opción mucho.

6.2. Resultados comparados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la selección musical

Ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	9,1
	Poco	-	-	Poco	6	27,3
	Bastante	26	57,8	Bastante	6	27,3
	Mucho	19	42,2	Mucho	8	36,3

Tabla 286. Datos sobre si las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

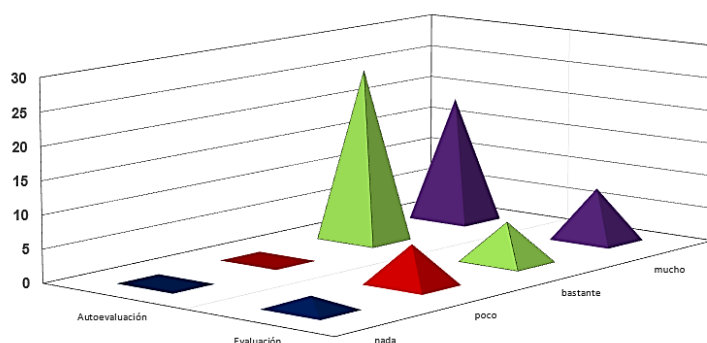


Fig. 277. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.

En este primer ítem, referido a la inclusión en la banda sonora de secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio, las puntuaciones derivadas de la autoevaluación sumando las obtenidas en las categorías bastante y mucho suman el 100 %. En cambio, el juicio de la experta dispersa más las puntuaciones ya que las categorías bastante y mucho solo suman el 63,6 %, es decir 37 puntos porcentuales menos.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	9,1
	Poco	1	2,2	Poco	7	31,8
	Bastante	26	57,8	Bastante	6	27,3
	Mucho	18	40	Mucho	7	31,8

Tabla 287. Datos sobre si las secuencias musicales que acompañan la locución han reforzado las emociones y sentimientos que despierta dicho guión.

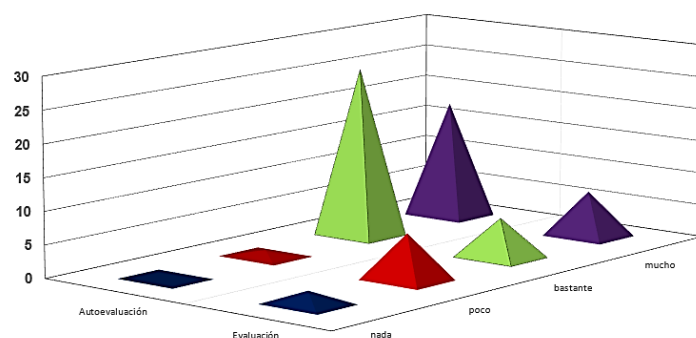


Fig. 278. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guión.

Preguntados sobre si las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion, sumando las apreciaciones adjudicadas por los creadores a las categorías bastante y mucho suman el 98 %. En cambio la valoración de la experta es sensiblemente inferior ya que adjudica a estas dos categorías sumadas el 58,1 %, es decir 40 puntos porcentuales por debajo.

Ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	9,1
	Poco	2	4,4	Poco	7	31,8
	Bastante	27	60	Bastante	6	27,3
	Mucho	16	35,6	Mucho	7	31,8

Tabla 288. Datos sobre si las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

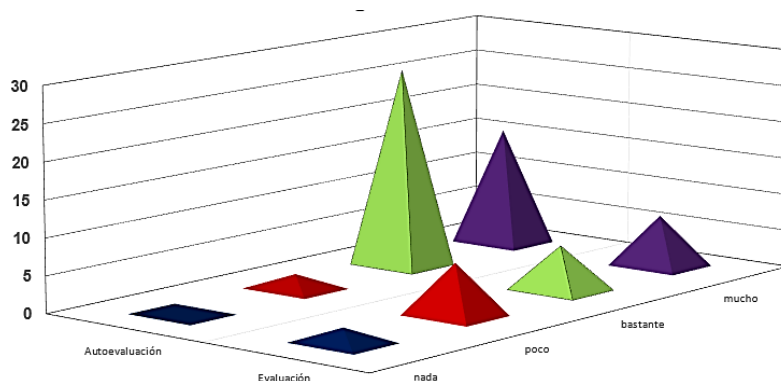


Fig. 279. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

Haciendo pensar a los productores noveles sobre si la selección musical realizada contiene ritmos que refuerzan las emociones y sentimientos que generan los textos del guion, se observa que la autopercepción de los autores sobre este indicador sumando los porcentajes obtenidos en las opciones bastante y mucho supera el 95 %. Por el contrario la valoración que adjudica la experta a la suma de estas dos categorías es sólo del 58 %, 39 puntos porcentuales menos.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	9,1
	Poco	2	4,4	Poco	7	31,8
	Bastante	27	60	Bastante	6	27,3
	Mucho	16	35,6	Mucho	7	31,8

Tabla 289. Datos sobre si las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

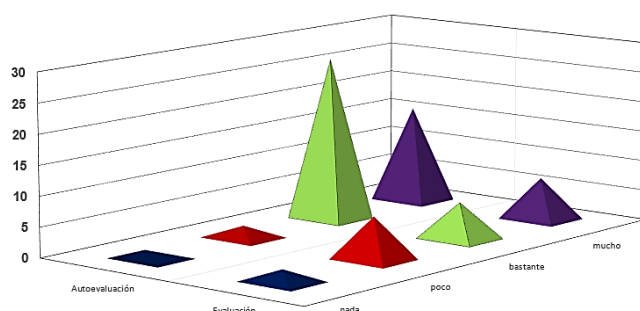


Fig. 280. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

Cuando se pregunta si las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar, los locutores noveles responden en un 95 %, que lo han conseguido bastante y mucho. En cambio, la valoración que otorga la experta a la suma de estas dos categorías es sólo del 59 %, 36 puntos porcentuales menos.

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la orquestación de las secuencias musicales selección intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	2	9,1
	Poco	6	13,3	Poco	7	31,8
	Bastante	29	64,4	Bastante	4	18,1
	Mucho	10	22,2	Mucho	9	41

Tabla 290. Datos sobre si en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

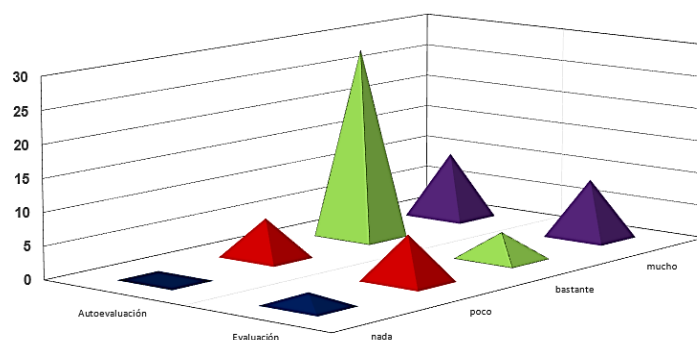


Fig. 281. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

Un 86,6 % resultante de la suma de los porcentajes a las calificaciones bastante y mucho considera que la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervinieron instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desearon transmitir. Por el contrario la valoración que adjudica la experta a la suma de estas dos categorías es sólo del 59 %, 27 puntos porcentuales menos.

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	3	13,6
	Poco	2	4,4	Poco	6	27,3
	Bastante	32	71,1	Bastante	5	22,7
	Mucho	11	24,4	Mucho	8	36,4

Tabla 291. Datos sobre si en la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

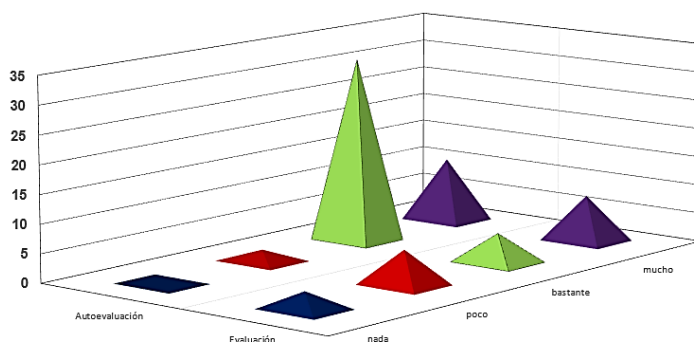


Fig. 282. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

Este último ítem, es sin duda el de mayor dificultad para los guionistas y productores noveles que carecen de formación musical en su mayoría, ya que se

les hace reflexionar sobre la tonalidad mayor o menor de las melodías que han sido seleccionadas para su banda sonora desde ello inducir las diversas emociones que se pretendían.

Los porcentajes de la tabla que las calificaciones otorgadas por los autores noveles en su autoevaluación sumando las opciones bastante y mucho supera el 95 %. En cambio la valoración que adjudica la experta a la suma de estas dos categorías es sólo del 64 %, 31 puntos porcentuales menos.

6.3. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la Escala de evaluación de los guiones

Ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La temática tratada en el programa conecta con los intereses y motivaciones del público destinatario	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	-	-
	En buena medida	25	55,6	En buena medida	9	20
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	36	80

Tabla 292. Guion basado en los intereses de la audiencia.

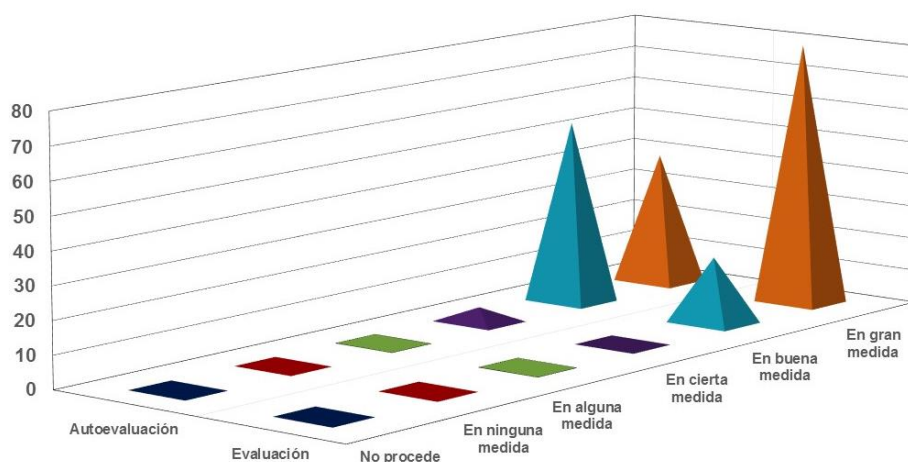


Fig. 283. Guion basado en los intereses de la audiencia.

El entre el 95 y el 100 % de los puntajes obtenidos en este ítem tanto en autoevaluación como en evaluación de la experta considera que en buena y en gran medida el texto del guion ha tenido en cuenta los intereses de los potenciales oyentes.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las ideas que se desarrollan en el programa son fáciles de comprender	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	1	2,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	9	20,0	En buena medida	12	26,7
	En gran medida	35	77,8	En gran medida	33	73,3

Tabla 293. Facilidad de comprensión del contenido del programa

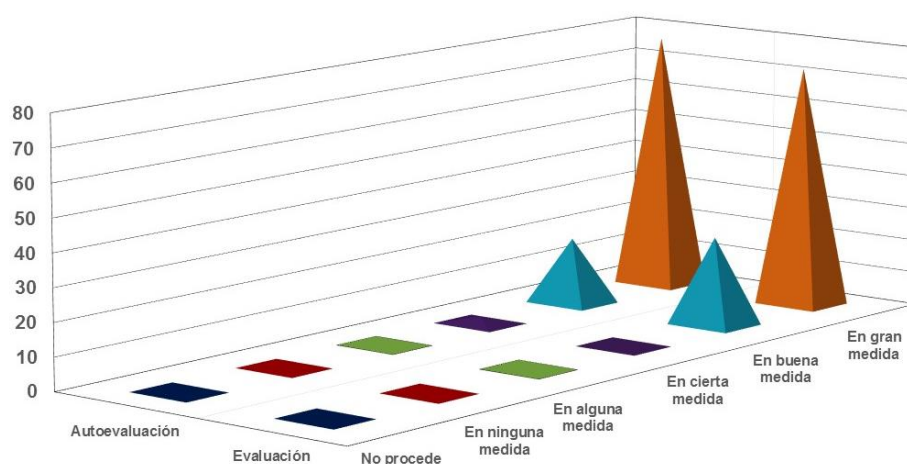


Fig. 284. Facilidad de comprensión el contenido del programa

Prácticamente el 100 % de los autores en el ejercicio de su autoevaluación y la experta consideran que las ideas que se desarrollan en el programa son en buena medida y en gran medida fácil de entender.

Ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado en la narración la existencia de saltos bruscos que hacen difícil la comprensión del contenido, al perderse el hilo conductor.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	3	6,7	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,2	En alguna medida	4	8,9
	En cierta medida	4	8,9	En cierta medida		
	En buena medida	12	26,7	En buena medida	4	8,9
	En gran medida	25	55,6	En gran medida	37	82,2

Tabla 294. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.

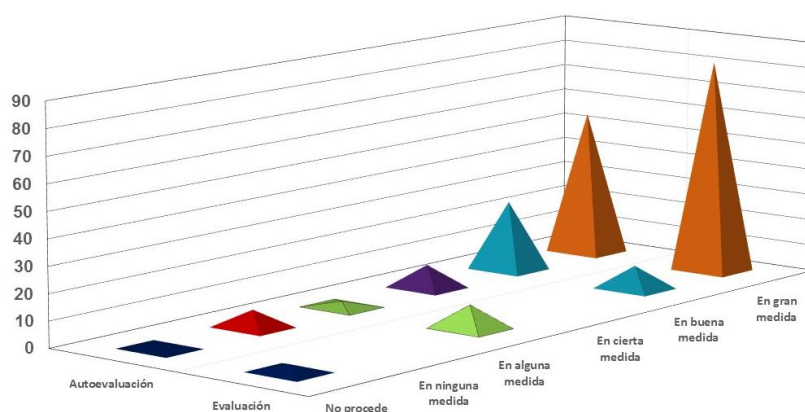


Fig. 285. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.

El 80 % de los guionistas noveles indican que se ha evitado bastante y mucho en la narración *la existencia de saltos bruscos que hacen difícil la comprensión del contenido, al perderse el hilo conductor*. En el caso de la evaluadora externa este porcentaje se acerca al 91 %, once puntos por arriba.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
A lo largo del guion se resaltan las ideas clave del tema elegido	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	3	6,7	En cierta. medida	4	8,9
	En buena medida	15	33,3	En buena medida	13	28,9
	En gran medida	27	60,0	En gran medida	28	62,2

Tabla 295. Recuerdo de datos relevantes.

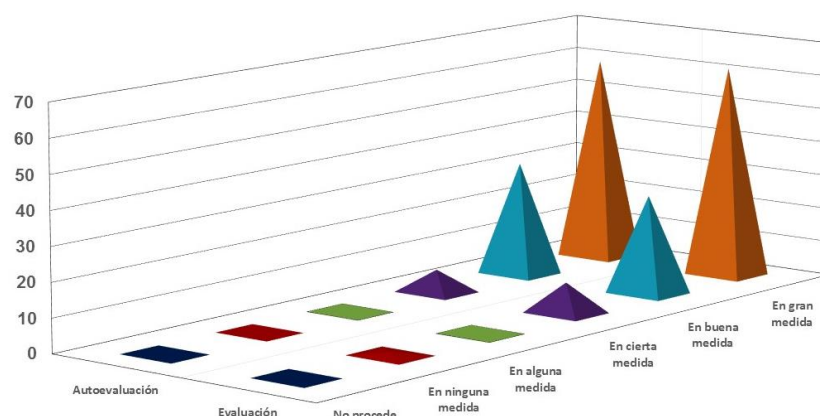


Fig. 286. Recuerdo de datos relevantes.

Cerca del 95 % de los autores y la evaluadora experta indican que en el guion *se resaltan las ideas clave del tema elegido* en los valores bastante (4) y mucho (5).

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion aparecen repeticiones, que lo hacen reiterativo, dificultando el progreso de la narración.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	29	64,4	En ning. medida	42	93,3
	En alguna medida	9	20,0	En alguna medida	3	6,7
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	-	-
	En buena medida	3	6,7	En buena medida	-	-
	En gran medida	2	4,4	En gran medida	-	-

Tabla 296. Presencia de redundancias.

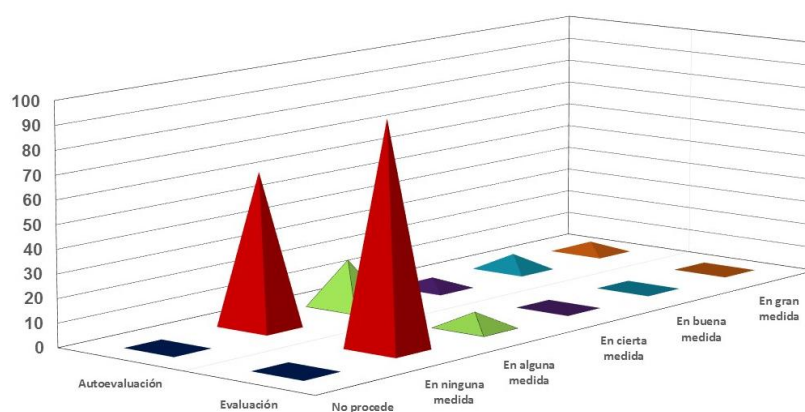


Fig. 287. Presencia de redundancias.

Más del 85 % de los productores se autoevalúan en este ítem con las puntuaciones inferiores de la escala de rangos (1 y 2), porcentaje que la evaluadora eleva al 100 % lo que indica que los guiones preparados no presentan redundancias y repeticiones apreciables que dificultan el progreso de la narración.

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el desarrollo se contienen suficientes explicaciones que ayuden a comprender mejor la temática	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	9	20,0	En cierta medida	-	-
	En buena medida	19	42,2	En buena medida	24	53,3
	En gran medida	17	37,8	En gran medida	21	46,7

Tabla 297. Se contienen suficientes explicaciones.

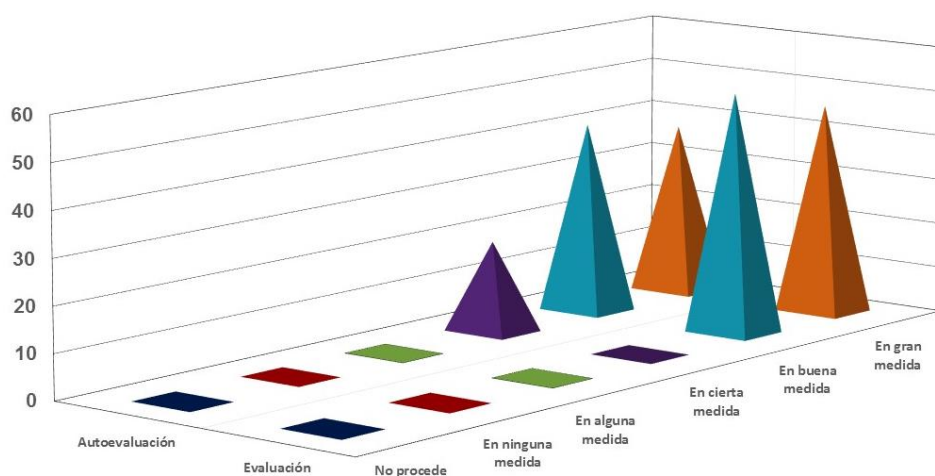


Fig. 288. Se contienen suficientes explicaciones.

El 80 por ciento de los guionistas sumando las respuestas de los rangos 4 y 5 (buena y gran medida) confiesan que es sus textos hay suficientes *explicaciones para comprender bien la temática tratada*. La evaluadora sube estas apreciaciones al 100 % en idénticos rangos, existiendo por ello una discrepancia de 20 puntos porcentuales a favor de esta.

Ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El desarrollo narrativo se aleja del tema central, distrayéndose en detalles secundarios.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	29	64,4	En ning. medida	43	95,6
	En alguna medida	9	20,0	En alguna medida	2	4,4
	En cierta medida	3	6,7	En cierta medida	-	-
	En buena medida	2	4,4	En buena medida	-	-
	En gran medida	2	4,4	En gran medida	-	-

Tabla 298. Se aleja del tema central.

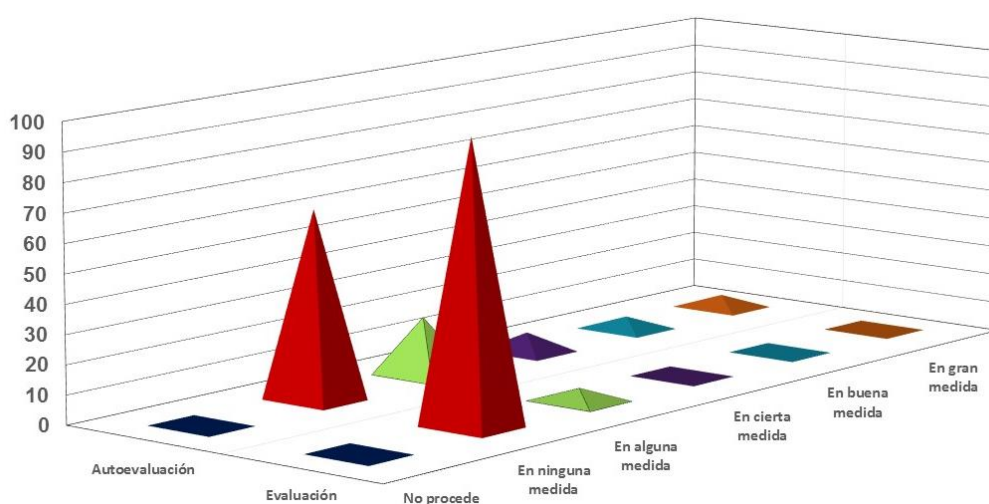


Fig. 289. Se aleja del tema central.

En este ítem es muy bien valorado por la evaluadora externa, que sumando los porcentajes de las opciones 1 y 2 estima que en un 100 % de los guiones el desarrollo narrativo no se aleja ni en ninguna ni en alguna medida del tema central distrayéndose en detalles secundarios, mientras que los autores autoevalúan este ítem, sumando los porcentajes de ambos rangos en torno al 85 %, existiendo pues una diferencia de 15 puntos porcentuales respecto al juicio de la experta.

Ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la narración existen situaciones confusas	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	34	75,6	En ning. medida	43	95,6
	En alguna medida	8	17,8	En alguna medida	2	4,4
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	-	-
	En buena medida	1	2,2	En buena medida	-	-
	En gran medida	-	-	En gran medida	-	-

Tabla 299. Existen situaciones confusas.

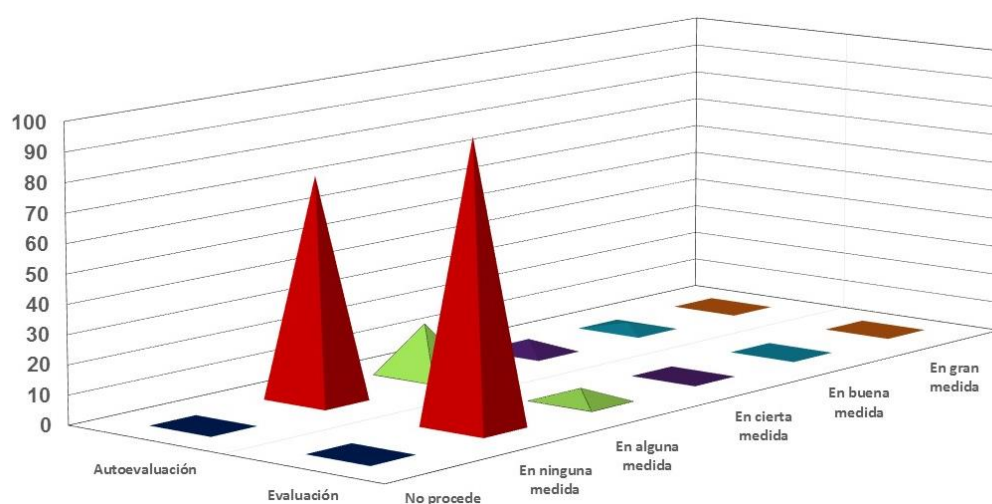


Fig. 290. Existen situaciones confusas.

La percepción de los autores del guion de que no contiene situaciones confusas es muy alta al igual que lo es para la evaluadora externa. Para esta, sumando los porcentajes de las opciones 1 y 2 (en ninguna y en alguna medida) la estimación alcanza el 100 %, mientras que los autores autoevalúan este ítem, sumando los porcentajes de ambos rangos en torno al 94 %, existiendo pues una diferencia de apenas 6 puntos porcentuales menos, respecto al juicio de la experta.

Ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion cita las fuentes informativas claves	N. Proc.	1	2,2	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	1	2,2	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,4	En alguna medida	6	13,3
	En cierta medida	5	11,1	En cierta medida	7	15,6
	En buena medida	18	40,0	En buena medida	21	46,7
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	11	24,4

Tabla 300. Se citan las fuentes informativas clave.

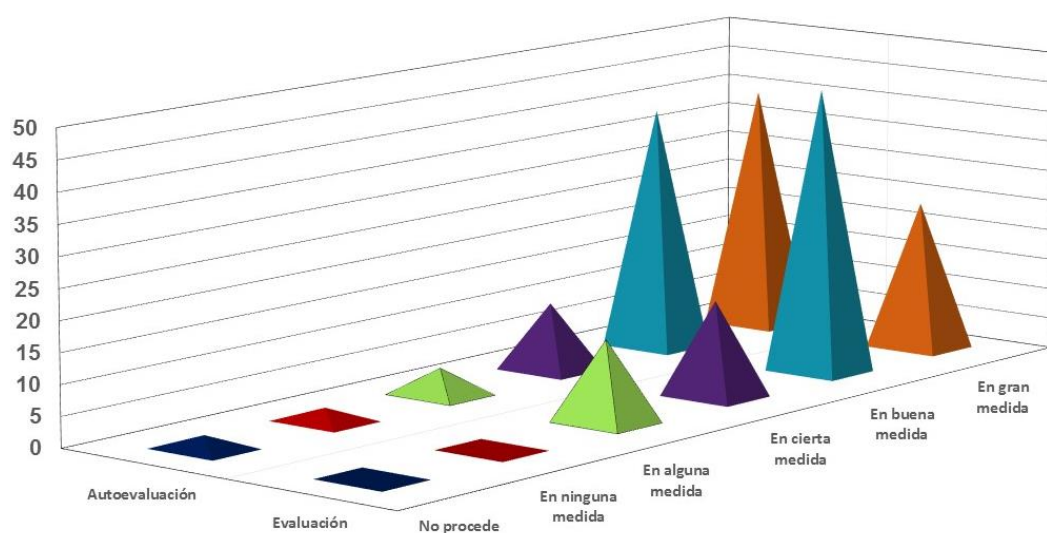


Fig. 291. Se citan las fuentes informativas clave.

El hecho de que se citen en el guion las fuentes informativas claves usadas en su redacción es valorado de forma muy similar por ambos estamentos. Los redactores adjudican en su autoevaluación a las opciones “en buena y en gran medida” un 80 % en las autoevaluaciones, y en 70 % en el juicio de la experta, 10 puntos porcentuales menos.

Ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El ritmo de la narración es adecuado a la temática central del guion	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,2	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,3	En cierta medida	-	-
	En buena medida	20	44,4	En buena medida	7	15,6
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	38	84,4

Tabla 301. El ritmo de la narración es adecuado.

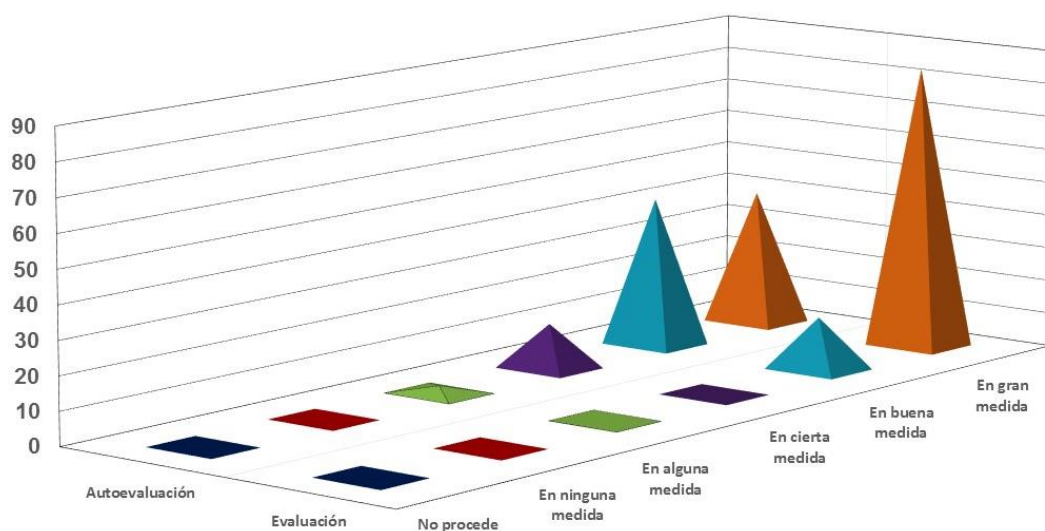


Fig. 292. El ritmo de la narración es adecuado.

La valoración de percepción de que *el ritmo de la narración es adecuado a la temática central elegida* ha obtenido valoraciones del 85 % en las autoevaluaciones sumando las puntuaciones de los rangos 4 y 5 (“en buena y en gran medida”) y el 100 % del juicio externo en estas mismas categorías. Estos 15 puntos porcentuales de diferencia invitan a insistir más en las unidades formativas en esta cuestión, para clarificar mejor la relación que debe existir entre la naturaleza del tema y el ritmo que ha de imprimirse a la narración.

Ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El objetivo principal del programa se intuye con facilidad	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	1	2,2	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	13	28,9	En buena medida	4	8,9
	En gran medida	31	68,9	En gran medida	39	86,7

Tabla 302. El objetivo principal se intuye con facilidad.

Nos encontramos con otro indicador de mucha complejidad, que a pesar de ello obtiene porcentajes muy altos en los rangos 4 y 5 (“en buena y en gran medida”). El hecho de que el objetivo principal del programa se intuye con facilidad en más del 95 % de las opiniones de los autores y la experta es un buen presagio de la alta calidad de los guiones elaborados.

Ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Los subtemas que aparecen en el programa están bien enlazados, resultando por ello bien cohesionado.	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	18	40,0	En buena medida	7	15,6
	En gran medida	25	55,6	En gran medida	36	80

Tabla 303. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.

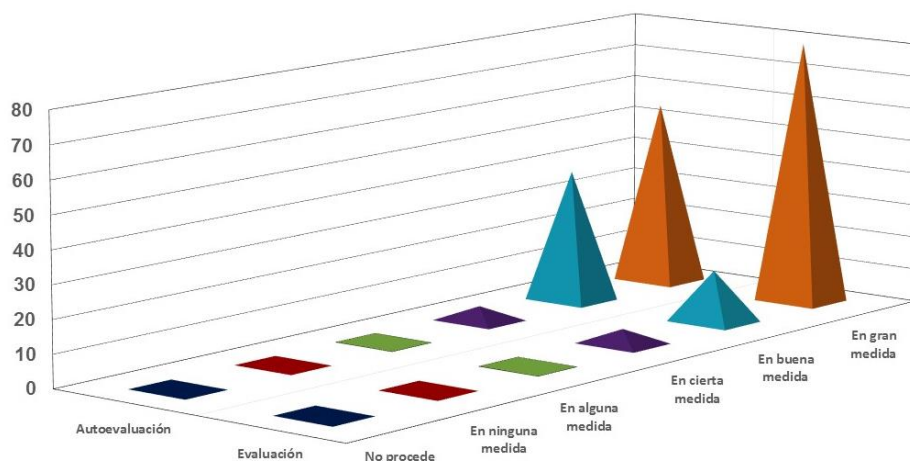


Fig. 293. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.

El adecuado encadenamiento de los subtemas que componen la narración es un indicador de gran interés para observar la habilidad adquirida por los guionistas noveles, que se autoevalúan este ítem con un 95 % sumando los dos rangos superiores de la escala, porcentaje coincidente con la opinión de la evaluadora externa, siendo este otro posible indicador de la buena calidad de los guiones elaborados.

Ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Por tener excesivos detalles, la narración desvía la atención del tema central	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	45	100
	En alguna medida	30	66,7	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	10	22,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	-	-	En buena medida	-	-
	En gran medida	5	11,1	En gran medida	-	-

Tabla 304. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

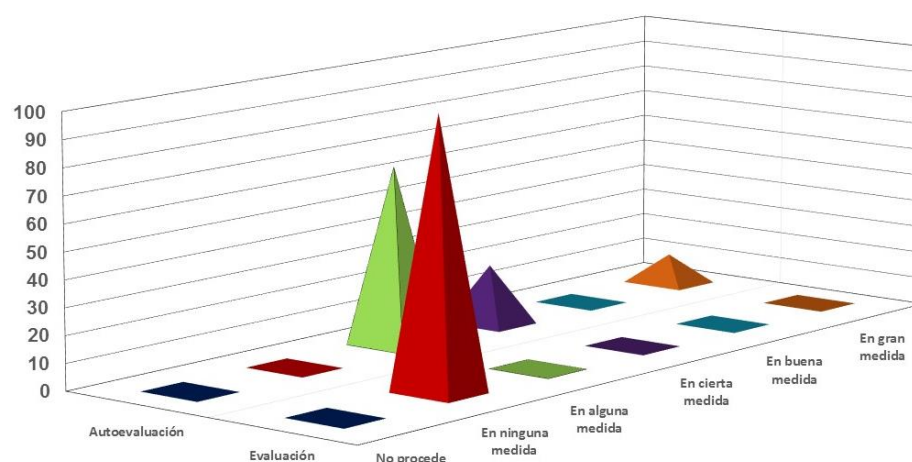


Fig. 294. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

Existe bastante discrepancia en la valoración sobre el hecho de que las narraciones por tener excesivos detalles desvían la atención del oyente del tema central, ya que mientras que la evaluadora externa considera que en 100 % de los casos existe este exceso de detalles (en ninguna medida) los autores en un 90 % aproximadamente consideran que si existe “en alguna o cierta medida” (87 %) excesivos detalles en la narración que desvían la atención del tema central. Para un 11 % de los autores, esta concentración de detalles se produce “en gran medida” en los guiones, lo que unido al fenómeno anterior aleja aún más las opiniones de éstos de las valoraciones positivas formuladas por la evaluadora externa.

Ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion se plantean conclusiones claras	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,3	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	15	33,3	En buena medida	23	51,2
	En gran medida	23	51,1	En gran medida	20	44,4

Tabla 305. Se plantean conclusiones claras.

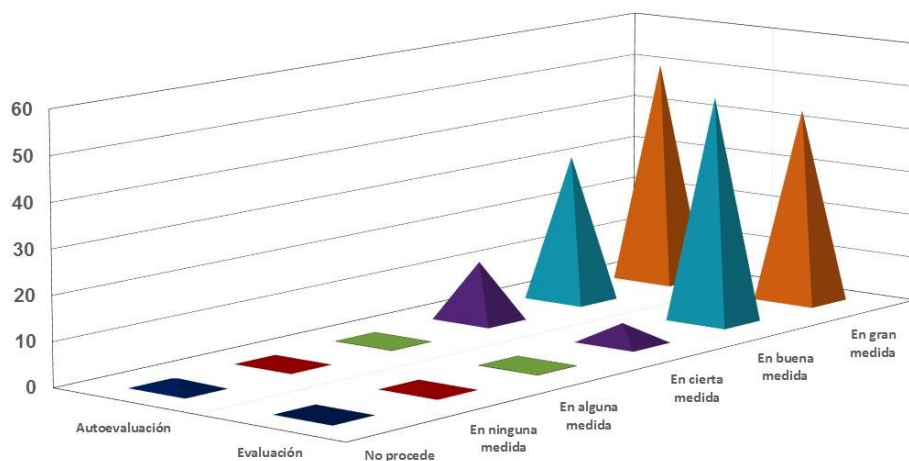


Fig. 295. Se plantean conclusiones claras.

Prácticamente el 85 % de los creadores del guión indican que en buena y en gran medida sus textos plantean conclusiones claras. La evaluadora eleva esta estimación aproximadamente al 95 %, es decir 10 puntos porcentuales más.

Ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion se plantean conclusiones coherentes con las cuestiones o temas analizados	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	4	8,9	En cierta media	-	-
	En buena medida	19	42,2	En buena medida	21	46,7
	En gran medida	21	46,7	En gran medida	24	53,3

Tabla 306. Se plantean conclusiones coherentes.

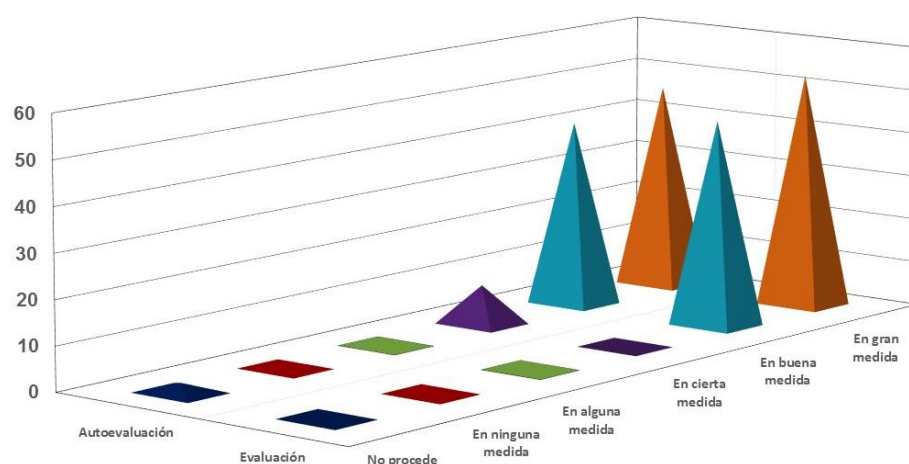


Fig. 296. Se plantean conclusiones coherentes.

Siguiendo en la misma tónica vuelve a surgir un alto grado de acuerdo al valorar el grado de coherencia de las conclusiones con los temas y cuestiones analizadas en el guion, situándose la suma de rangos superiores en un 100 % en la experta y en un 91 % en las autoevaluaciones, con una diferencia de 9 puntos..

Ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración propone soluciones o alternativas	No procede	4	8,9	No procede	3	6,7
	En ning. Medida	2	4,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	4	8,9	En ning. medida	-	-
	En cierta medida	7	15,6	En cierta medida	3	6,7
	En buena medida	13	28,9	En buena medida	18	40
	En gran medida	15	33,3	En gran medida	21	46,6

Tabla 307. Se proponen soluciones o alternativas.

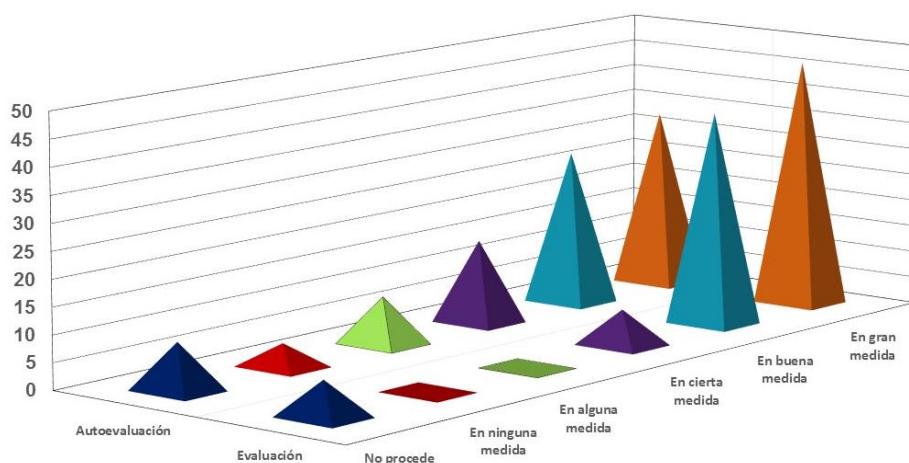


Fig. 297. Se proponen soluciones o alternativas.

Existen matices resaltables en la distribución porcentual de este ítem si bien no todos los temas elegidos por los guionistas se prestan en igual grado a plantear soluciones o alternativas, pudiendo haber adquirido más relevancia porcentual la opción No procede. En general los autores del guion valoran la existencia *en buena y gran medida* de tales soluciones en algo más de casi un 60 %, mientras que la evaluadora otorga a estas dos opciones el 86 %, es decir 26 puntos más.

Ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion plantea pros y contras sobre las soluciones pretendidas	No procede	3	6,7	No procede	4	8,9
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	5	11,1
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	11	24,4
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	11	24,4
	En buena medida	19	42,2	En buena medida	8	17,8
	En gran medida	21	46,7	En gran medida	6	13,3

Tabla 308. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

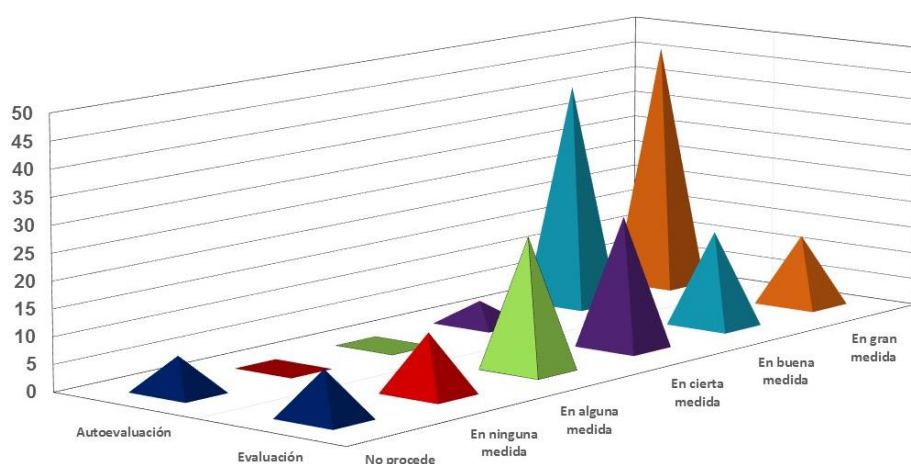


Fig. 298. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

En lo concerniente a que el guion refleje pros y contras sobre las soluciones pretendidas, aparecen diferencias sustanciales entre las autoevaluaciones y la valoración externa a las categorías en buena y en gran medida existe estos pros y contras. Así, los autores asignan casi un 90 % a la suma las opciones 4 y 5, mientras que la experta solo asigna a estas categorías un escaso 40 %. Para esta evaluadora un 35 % aproximadamente de los guiones, sumando los puntajes de en ninguna y en poca medida, apenas plantean tales pros y contras.

Ítem 18	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración formula interrogantes a la audiencia potencial, interpeándola para que piense mientras escuche el programa.	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	6,7	En alguna medida	3	6,7
	En cierta medida	6	13,3	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	18	40,0	En buena medida	14	31,1
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	26	57,8

Tabla 309. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

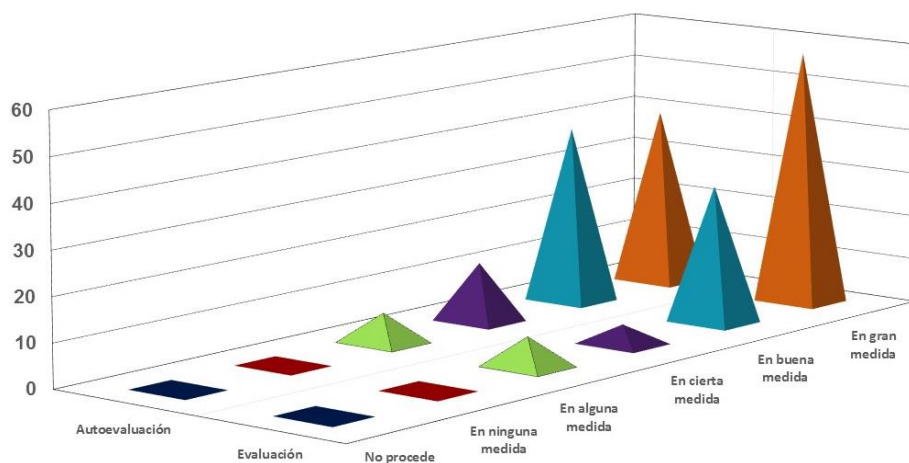


Fig. 299. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

El hecho de que los guiones recojan *en buena y en gran medida* interrogantes sobre el tema tratado dirigidos a la audiencia es valorado con mínimas diferencias por ambas apreciaciones, que giran en torno al 80 %, sumando los puntajes reflejados en los cuestionarios para ambas categorías.

Ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion propone ideas para solucionar la situación injusta a superar	No procede	3	6,7	No procede	23	51,1
	En ning. Medida	3	6,7	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,2	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	7	15,6	En cierta medida	-	-
	En buena medida	15	33,3	En buena medida	14	31,1
	En gran medida	16	35,6	En gran medida	8	17,8

Tabla 310. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

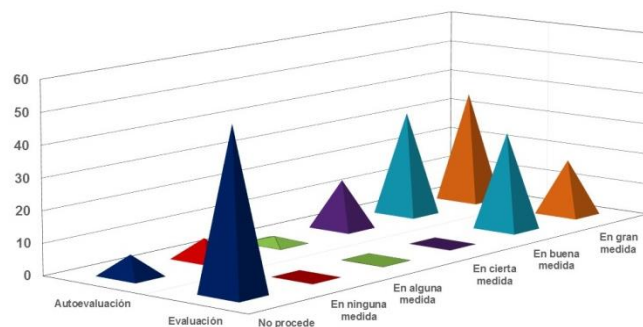


Fig. 300. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

En conjunto de temáticas centrales de los guiones no siempre eran propicias para proponer ideas que pudieran aportar soluciones a situaciones injustas. Ello ha implicado que examinado el guion sobre si propone ideas para solucionar la situación injusta a superar, se observe que la valoración de la experta asigna a un 51 % de los guiones el rango de no procede, por lo que solo asigna en torno a un 49 % la suma de las dos valoraciones más altas de la escala, es decir en buena y en gran medida se aportan soluciones a situaciones injustas. En cambio, los autores valoran este ítem con cerca de un 70 % en tales categorías máximas, existiendo 21 puntos de diferencia entre ambas estimaciones.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración motiva a fondo las conciencias	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	3	6,7	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	18	40,0	En buena medida	25	55,6
	En gran medida	24	53,3	En gran medida	18	40

Tabla 311. La narración motiva a fondo las conciencias.

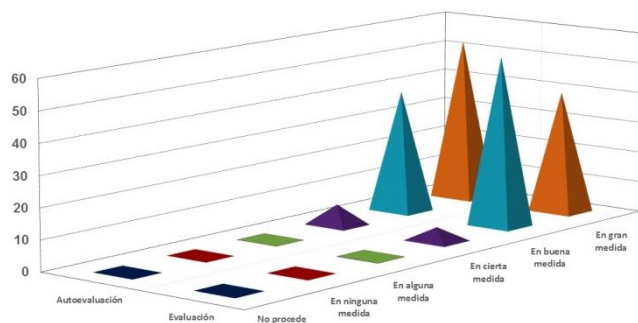


Fig. 301. La narración motiva a fondo las conciencias.

La apreciación sobre si los guiones *motivas a fondo las conciencias*, es similar en ambos casos, situándose en torno al 95 % la suma de las opciones *en buena y en gran medida* lo motivan.

Ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social	No procede	-	-	No procede	24	53,3
	En ning. Medida	1	2,2	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	13	28,9	En cierta medida	3	6,7
	En buena medida	13	28,9	En buena medida	8	17,8
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	10	22,2

Tabla 312. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

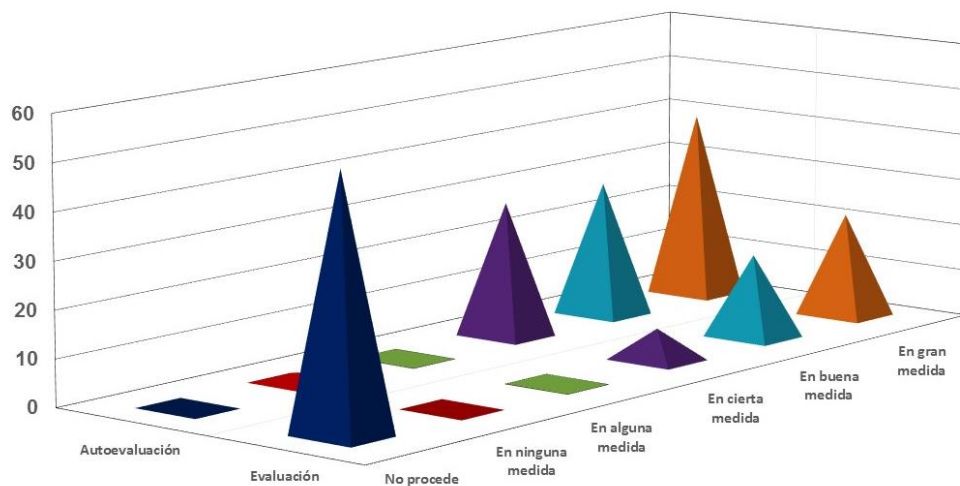


Fig. 302. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

En la misma tónica de las anteriores apreciaciones referidas a la idoneidad de las temáticas de los guiones para ser respondidas ciertas cuestiones y analizado si los guiones invitan a la adopción de *acciones solidarias de transformación social*, se observa que la valoración de la experta asigna a un 53 % de los guiones el rango de *no procede*, por lo que solo asigna en torno a un 40 % a la

suma de estas dos valoraciones más altas de la escala. En cambio, los autores valoran este ítem con un 70 % aproximadamente a la suma de tales categorías máximas, unos 30 puntos por encima de la adjudicación realizada por la experta.

Ítem 22	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec	%
Al redactar las frases del guion se ha tenido muy en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,2
	En cierta medida	10	22,2
	En buena medida	12	26,7
	En gran medida	22	48,9

Tabla 313. Ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

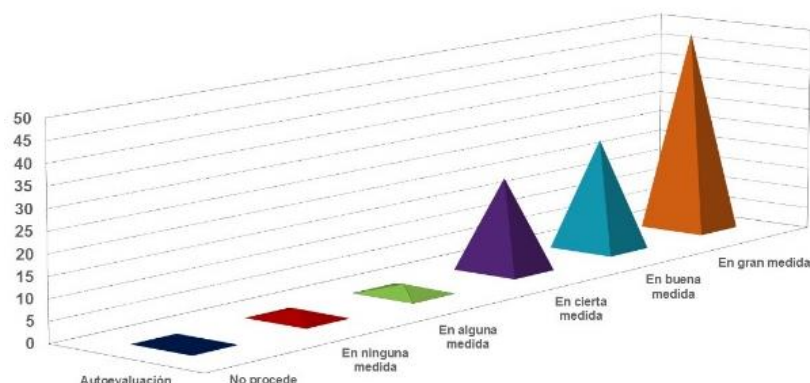


Fig. 303. Ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

El análisis de la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan las frases del guion ha sido un indicador que fue eliminado en la segunda versión del cuestionario en la versión de la evaluadora externa por la enorme dificultad de su valoración. En el caso de los autores del guion, aproximadamente el 70 % considera que *en buena y gran medida* se ha tenido muy en cuenta en la redacción de los guiones la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan.

Ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración desencadena emociones en la audiencia	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,2	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	6	13,3	En cierta medida	-	-
	En buena medida	21	46,7	En buena medida	17	37,8
	En gran medida	17	37,8	En gran medida	28	62,2

Tabla 314. La narración emociona intensamente al oyente.

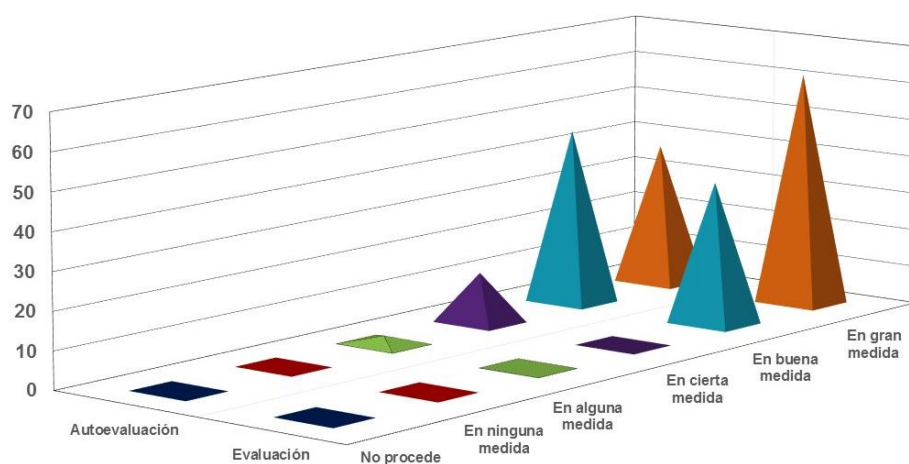


Fig. 304. La narración emociona intensamente al oyente.

De forma similar al caso anterior y cuando se pregunta sobre la capacidad de la narración de emocionar intensamente al oyente, Se observa en ambos juicios una pequeña diferencia ente las respuestas de ambos actores ya que mientras los autores sumando las opciones en buena y en gran medida el porcentaje sube aproximadamente al 85 % si bien la evaluadora externa la eleva al 100 %, 15 puntos porcentuales más.

Ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion produce emociones negativas que disminuyen el interés del oyente.	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	33	73,3	En ning. medida	45	100
	En alguna medida	6	13,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	1	2,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	4	8,9	En buena medida	-	-
	En gran medida	1	2,2	En gran medida	-	-

Tabla 315. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.

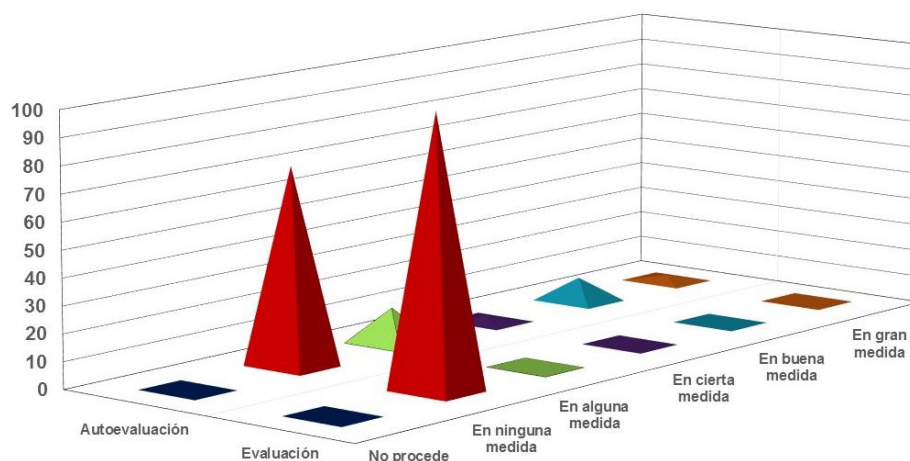


Fig. 305. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.

Sobre la presencia en el guion de ciertas emociones que producirían una disminución del interés del oyente, los autoevaluadores indican en casi un 75 % que en ninguna medida existen emociones negativas que disminuyen el interés del oyente, porcentaje que la evaluadora externa eleva al 100 %.

Ítem 25	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración contiene sorpresas motivadoras	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	13,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	12	26,7	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	14	31,1	En buena medida	29	64,5
	En gran medida	12	26,7	En gran medida	14	31,1

Tabla 316. Existen sorpresas motivadoras.

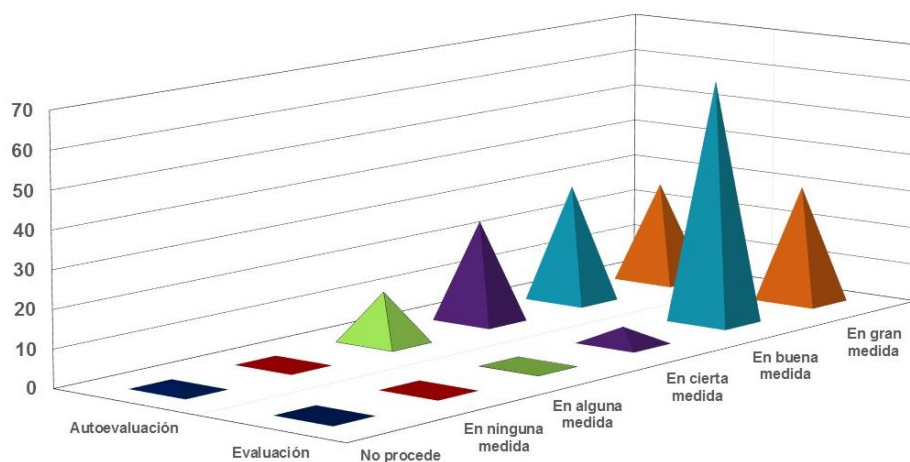


Fig. 306. Existen sorpresas motivadoras.

La presencia del factor sorpresa en la narración del guion ha sido parcialmente tomada en cuenta en su redacción. Tal afirmación se justifica sumando los porcentajes asignados a las opciones en buena y en gran medida, que en el caso de las autoevaluaciones se sitúa solo en torno al 55 % mientras que la experta eleva este porcentaje al 95 % aproximadamente, 40 puntos porcentuales por encima.

Ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha procurado que la narración sea recordada con facilidad	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-		En alguna medida	2	4,4
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	8	17,8
	En buena medida	13	28,9	En buena medida	18	40,0
	En gran medida	30	66,7	En gran medida	17	37,8

Tabla 317. La narración se recuerda con facilidad.

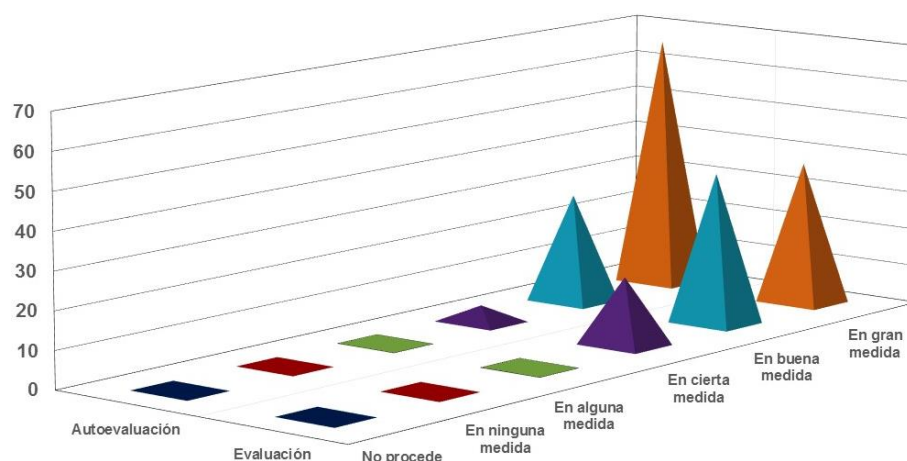


Fig. 307. La narración se recuerda con facilidad.

La estimación sobre la facilidad de recuerdo de la audiencia de la narración sobre lo narrado en el guion se acerca al 95 % si se suman los porcentajes de las opciones *en buena* y *en gran medida* en el caso de los creadores y se acerca al 78 % en el caso de la evaluadora externa, 18 puntos porcentuales menos.

Ítem 27	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha procurado redactar el guion con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajusten bien al formato radiofónico.	No procede			No procede	-	-
	En ning. Medida	1	2,2	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	13,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	7	15,6	En cierta medida	2	4,4
	En buena medida	18	40,0	En buena medida	34	75,6
	En gran medida	13	28,9	En gran medida	9	20

Tabla 318. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico

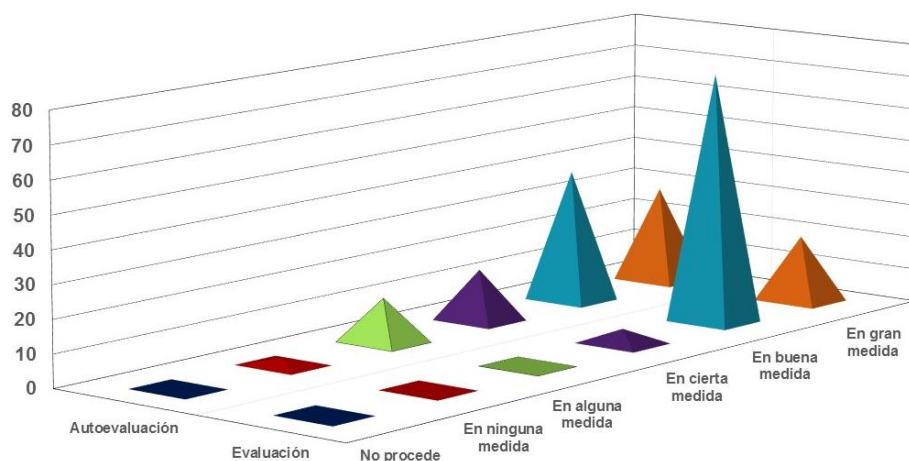


Fig. 308. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.

La redacción de los guiones con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajustasen bien al formato radiofónico ha sido autoevaluada por el cerca del 70 % de los creadores sumando las opciones en buena y en gran medida, porcentaje que la experta eleva al 100 %, es decir más de 30 puntos por encima.

Ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al redactar las frases del guion he comprobado que tienen buena sonoridad	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,4	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	7	15,6	En cierta medida	-	-
	En buena medida	22	48,9	En buena medida	28	62,2
	En gran medida	14	31,1	En gran medida	17	37,8

Tabla 319. Las frases se han construido comprobando la buena sonoridad de las palabras.

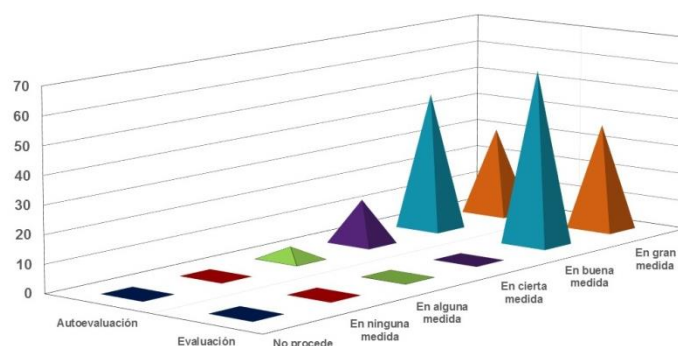


Fig. 309. Las frases se han construido comprobando la buena la sonoridad de las palabras.

Al igual que en el caso anterior, en este ítem referido comprobación desde la redacción de la buena sonoridad para el formato de radio, se observa, en el caso de los autores del guion, que la suma de los porcentajes de las opciones 4 y 5 se acerca al 80 %, subiendo este porcentaje al 100 % en la opinión de la evaluadora, veinte puntos por encima.

Ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se han evitado expresiones vulgares	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	3	6,7	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	6,7	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	2	4,4	En cierta medida	-	-
	En buena medida	4	8,9	En buena medida	-	-
	En gran medida	33	73,3	En gran medida	45	100

Tabla 320. Se han evitado expresiones vulgares.

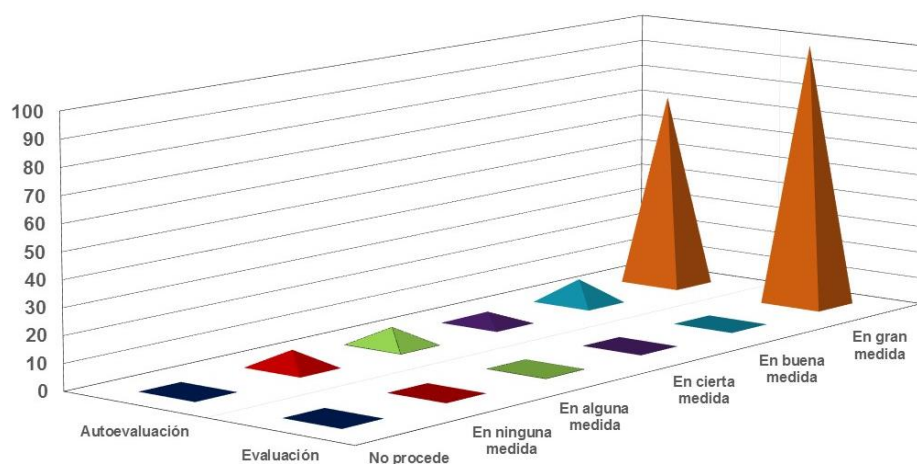


Fig. 310. Se han evitado expresiones vulgares.

El hecho de que la evaluadora externa considere que en la totalidad del guion se ha evitado en gran medida las expresiones vulgares en un 100 %, y que los autoevaluadores lo fijen prácticamente en un 72 % indica la existencia de 28 puntos porcentuales entre ambas apreciaciones.

Ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	5	11,1	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	5	11,1	En alguna medida	2	4,4
	En cierta medida	6	13,3	En cierta medida	-	-
	En buena medida	13	28,9	En buena medida	19	42,3
	En gran medida	16	35,6	En gran medida	24	53,3

Tabla 321. .Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

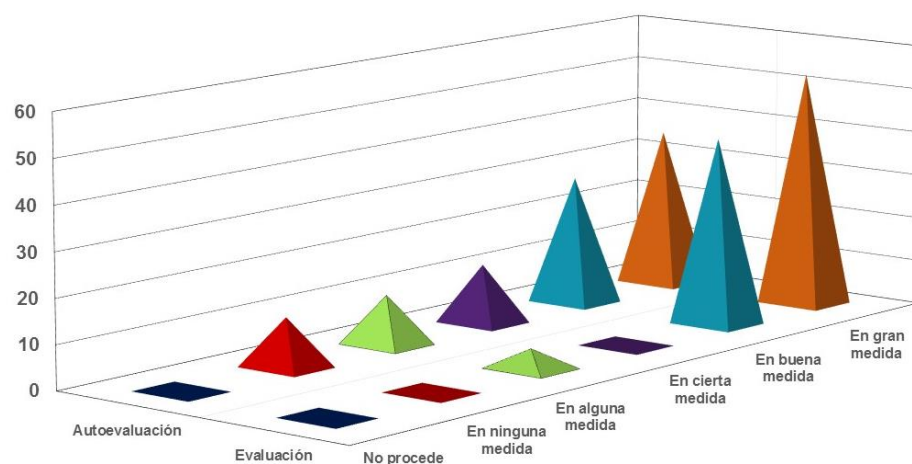


Fig. 311 .Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

Al analizar si el guion contiene llamadas al oyente los autores declaran sumando las opciones 4 y 5 que han incluido tales apelaciones alrededor del 65 % de los casos, porcentaje ligeramente inferior al que adjudica la evaluadora externa que, sumando idénticos rangos le asigna un porcentaje de prácticamente el 95 %, treinta puntos por encima.

Ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos	En ning. medida	3	6,7	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	5	11,1	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	8	17,8	En cierta medida	-	-
	En buena medida	11	24,4	En buena medida	2	4,4
	En gran medida	18	40,0	En gran medida	43	95,6

Tabla 322. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

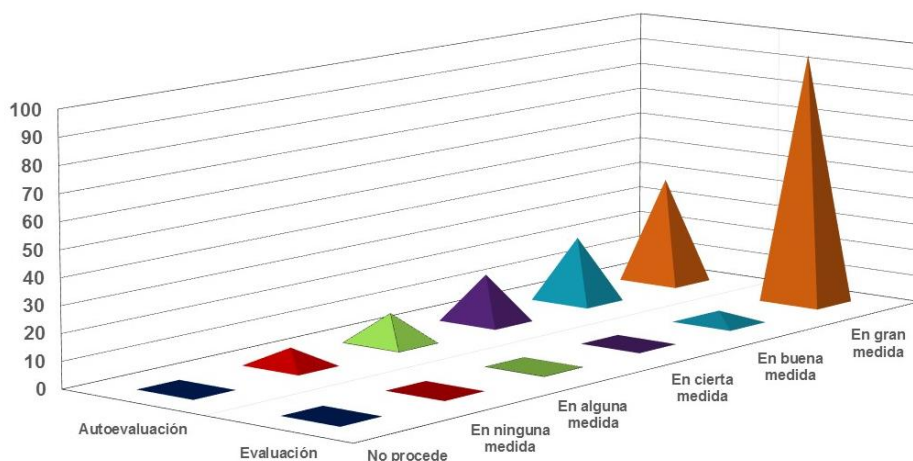


Fig. 312. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

Hay escasa proximidad de estimación entre las dos instancias que valoran el hecho de que se haya evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5) suman en el caso de la evaluadora el 100 % y en el caso de los autores se aproximan solo al 55 %, con una sustancial diferencia de 45 puntos porcentuales.

Ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En cierta medida	7	15,6	En cierta medida	-	-
	En buena medida	17	37,8	En buena medida	17	37,8
	En gran medida	21	46,7	En gran medida	28	62,2

Tabla 323. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

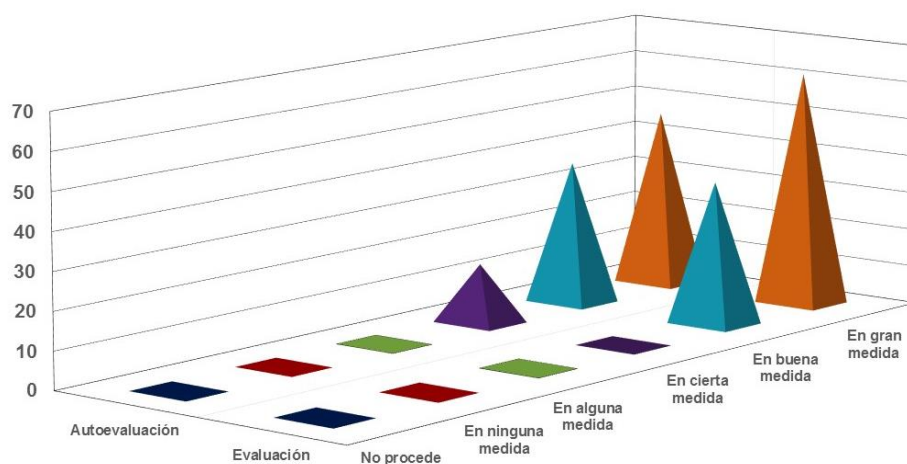


Fig. 313. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

Se observa mucho acercamiento en las estimaciones de los dos sectores que valoran el hecho de que el contenido del guion enriquezca culturalmente a la audiencia potencial, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5) alcanzan el caso de los autores el 85 %, elevando la experta al 100 % tal valoración, es decir 15 puntos de diferencia.

Ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El contenido del guion es útil para ser usado en escenarios educativos	En ning. medida			En ning. medida	-	-
	En alguna medida			En alguna medida	-	-
	En cierta medida	3	6,7	En cierta medida	-	-
	En buena medida	14	31,1	En buena medida	9	20
	En gran medida	28	62,2	En gran medida	36	80

Tabla 324. El contenido del guion es apto para la educación.

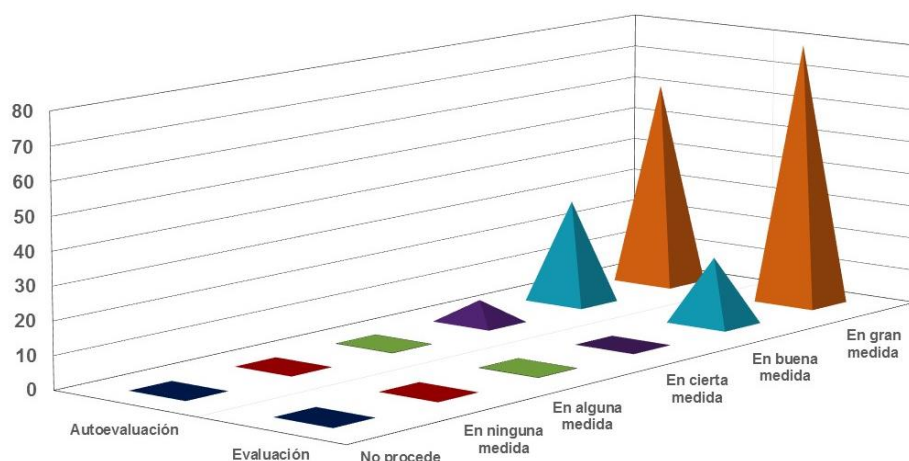


Fig. 314. El contenido del guion es apto para la educación.

Finalmente, se ve gran coincidencia en las estimaciones de autoevaluadores y experta al valoran que el contenido del guion es útil para ser usado en escenarios educativos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5), en el caso de los autores del guión se acerca al 95 %, subiendo al 100 % en el caso de la experta.

6.4. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de aspectos técnicos

ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	4	8,9
	Bastante	16	35,6	Bastante	5	11,1
	Mucho	29	64,4	Mucho	36	80

Tabla 325. Datos sobre porcentajes de evitación del hecho de que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire

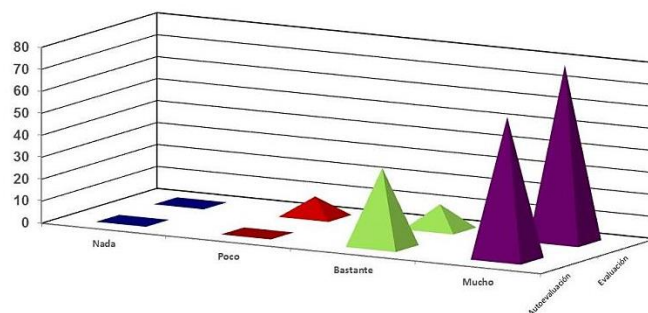


Fig. 315. Porcentajes de evitación del hecho de que se escuchen los ruidos producidos por golpes de aire

La evitación de ruidos por golpes de aire al grabar es autoevaluada por el 100 % de los productores noveles sumando las opciones bastante y mucho. En cambio la valoración de la experta arroja en estas mismas opciones un 91 %, es decir nueve puntos menos.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada		
	Poco			Poco	3	6,7
	Bastante	15	33,3	Bastante	9	20
	Mucho	30	66,7	Mucho	33	73,3

Tabla 326. Datos sobre porcentajes de evitación de acercarse mucho al micrófono cuando se graba.

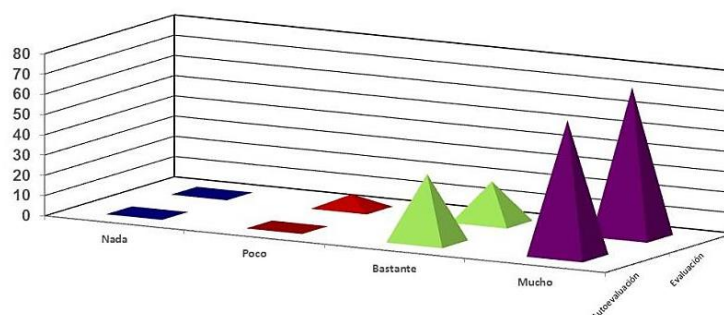


Fig. 316. Porcentajes de evitación de acercarse mucho al micrófono cuando se graba.

El hecho de evitar acercarse mucho al micrófono es autoevaluado por el 100 % de los productores noveles sumando igualmente las opciones bastante y mucho. Por su parte, la valoración de la experta arroja en estas mismas opciones un 93 %, es decir siete puntos menos.

Ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	2	4,5
	Bastante	12	26,7	Bastante	10	22,2
	Mucho	32	71,1	Mucho	33	73,3

Tabla 327. Datos sobre porcentajes sobre el mantenerse siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen

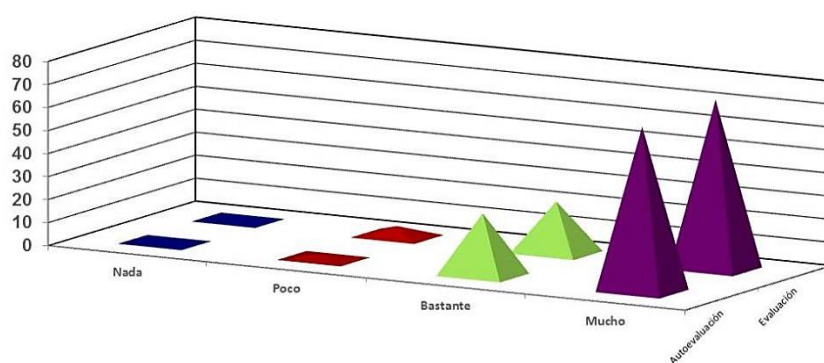


Fig. 317. Porcentajes sobre el mantenerse siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen

El 98 % de los productores noveles dice haberse mantenido bastante y mucho a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen. Por su parte, la valoración de la experta arroja en estas mismas opciones un 95 %, apenas tres puntos por debajo.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,4	Poco	2	4,5
	Bastante	15	33,3	Bastante	27	60
	Mucho	28	62,2	Mucho	16	35,5

Tabla 328. Datos sobre evitación de que se graben los sonidos de la respiración.

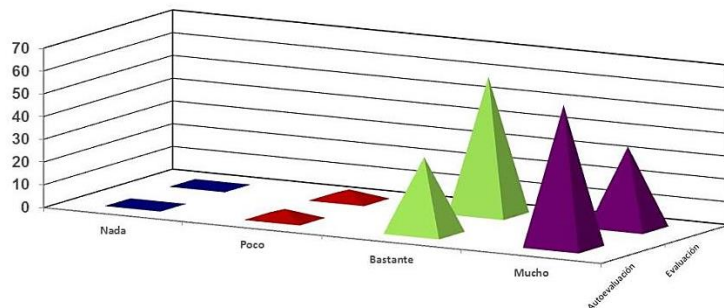


Fig. 318. Porcentajes de evitación de que se graben los sonidos de la respiración.

El 95 % de los respondientes expresa haber evitado bastante o mucho que se graben los sonidos durante la respiración, porcentaje coincidente con la valoración de la experta en estas dos categorías.

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.	No procede	5	11,1	No procede	-	-
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	2	4,5
	Bastante	9	20	Bastante	3	6,6
	Mucho	30	66,7	Mucho	40	88,9

Tabla 329. Datos sobre evitación de que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.

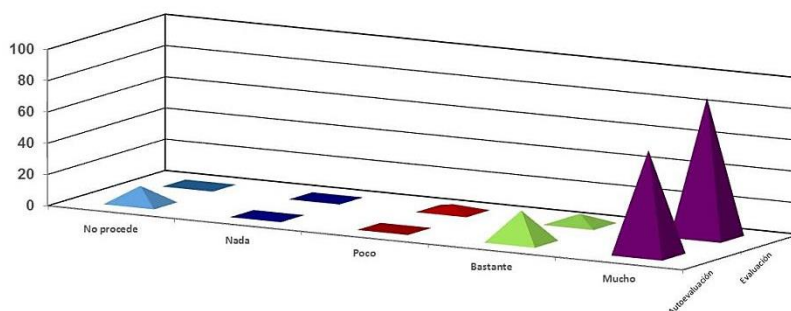


Fig. 319. Porcentajes de evitación de que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guión.

El 87 % sobre el 89 % total, descostado los que respondieron que no procede la pregunta, dicen haber evitado bastante y mucho que se grabara el chasquido del paso de las hojas del guión. La experta asigna a estas categorías un 95 %.

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	4	8,9
	Bastante	16	35,6	Bastante	16	35,5
	Mucho	28	62,2	Mucho	25	55,6

Tabla 330. Datos sobre evitación de ruidos parásitos procedentes del exterior.

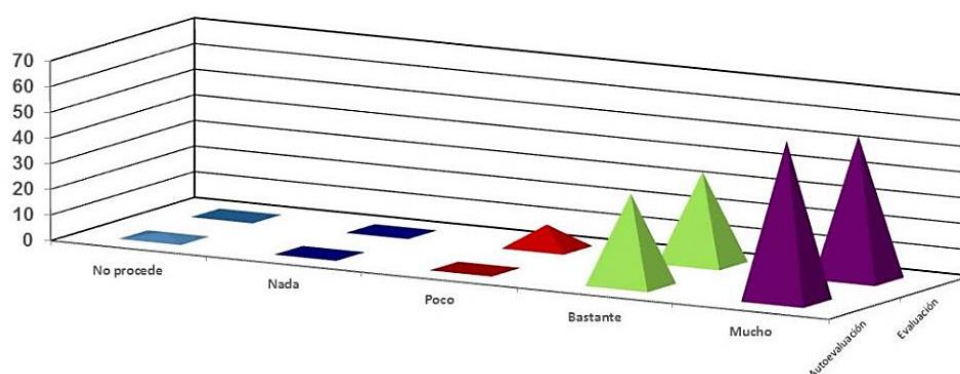


Fig. 320. Porcentajes de evitación de ruidos parásitos procedentes del exterior.

Más del 98 % de los productores noveles y la evaluadora externa de manera coincidente, indican haber evitado bastante y mucho que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.

Ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.	No procede	2	4,4	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	3	6,7
	Poco	-	-	Poco	9	20
	Bastante	13	28,9	Bastante	13	28,9
	Mucho	30	66,7	Mucho	20	44,4

Tabla 331. Datos sobre evitación de grabación de zumbidos y vibraciones.

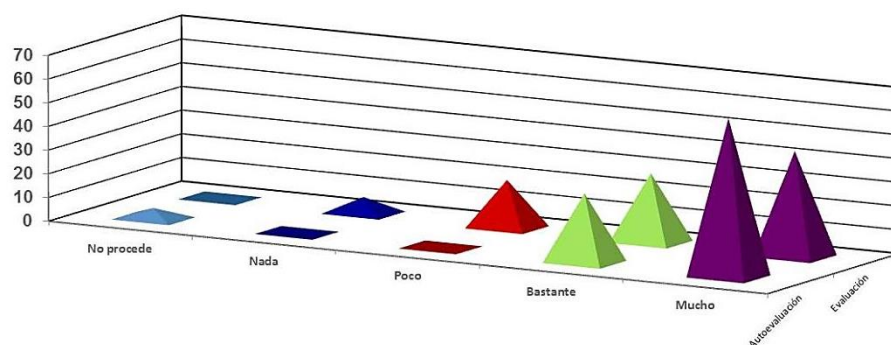


Fig. 321. Porcentajes de evitación de grabación de zumbidos y vibraciones.

Más del 95 % de los productores se autoevalúan, señalando que han evitado *bastante* y *mucho* la grabación de zumbidos y vibraciones. En cambio, la evaluadora solo adjudicó el 75 % a la suma de estimaciones de ambas categorías. Los 20 puntos de diferencia coinciden con la opción *poco* que tal evaluadora adjudica a este indicador.

Ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.	No procede	3	6,7	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	3	6,7
	Poco	-	-	Poco	4	8,9
	Bastante	13	28,9	Bastante	4	8,9
	Mucho	29	64,4	Mucho	34	75,5

Tabla 332. Datos sobre evitación de grabación de ruido del ventilador del computador/ordenador.

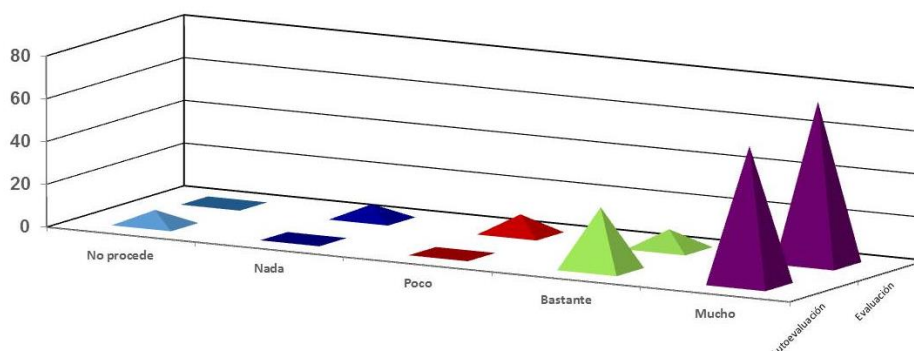


Fig. 322. Porcentajes de evitación de grabación de ruido del ventilador del computador/ordenador.

El 94 % de los respondientes dicen haber evitado bastante y mucho la grabación de ruido del ventilador del computador/ordenador. En cambio la

evaluadora externa adjudica a estas categorías el 83 %, once puntos por debajo que la opción de la autoevaluación.

ítem 9	Puntaje	Frec.	%
He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	4	8,9
	Bastante	19	42,2
	Mucho	22	48,9

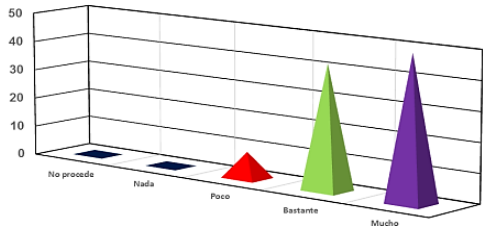


Tabla 333. Datos sobre evitación de grabac con micrófonos que distorsionan la voz

Fig. 323. Datos sobre evitación de grabaciones con micrófonos que distorsionan la voz.

Este ítem fue eliminado del cuestionario de evaluación de la experta por no poderse verificar du contenido. En cambio se mantuvo en el cuestionario de autoevaluación. Algo más del 90 % de los productores dicen haber evitado bastante o mucho grabar con micrófonos que distorsionan la voz.

Ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.	No procede	-	-	No procede	2	4,4
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	6	13,3	Poco	4	8,9
	Bastan	18	40	Bastan	8	17,8
	Mucho	20	44,5	Mucho	31	68,9

Tabla 334 _ Datos sobre nivelación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

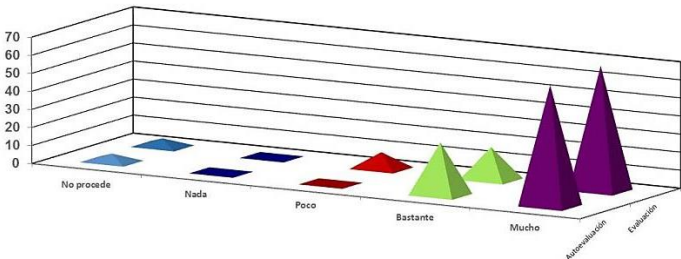


Fig. 324. Porcentajes de nivelación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

El 85 % del alumnado dicen haber igualado bastante o mucho el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación. Este porcentaje se eleva en dos puntos al 87 % en la valoración de la experta.

Ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.	No procede	-	-	No procede	6	13,3
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	7	15,6
	Bastante	19	42,2	Bastante	9	20
	Mucho	25	55,6	Mucho	23	51,1

Tabla 335. Datos sobre evitación de la aparición de cortes repentinos al insertar música..

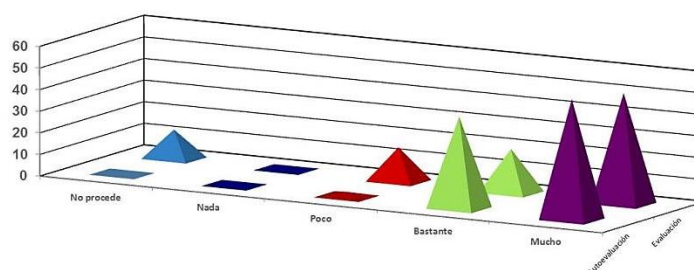


Fig. 325. Porcentajes de evitación de la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

El 98% del alumnado productor novel dicen haber evitado bastante y mucho la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales. En cambio la evaluadora externa acusa la presencia de tales cortes bajando al 71 % la estimación en ambas categorías, es decir 27 puntos por debajo de aquella.

Ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que las inserciones de fragmentos musicales que se usan para separar las secciones del programa sean de más de 8 segundos.	No procede	-	-	No procede	8	17,8
	Nada	1	2,2	Nada	-	-
	Poco	4	8,9	Poco	2	4,4
	Bastante	17	37,8	Bastante	3	6,7
	Mucho	23	51,1	Mucho	32	71,1

Tabla 336. Datos sobre la evitación de inserciones de fragmentos musicales para separar las secciones del programa de duración superior a 8 segundos

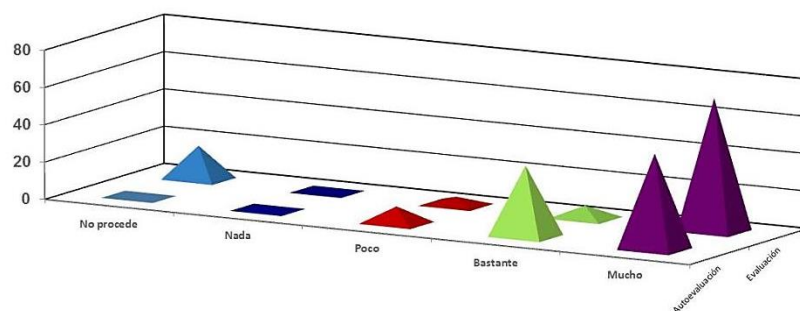


Fig. 326. Porcentajes de evitación de inserciones de fragmentos musicales para separar las secciones del programa de duración superior a 8 segundos.

El 90% de los productores declara haber evitado bastante o mucho realizar inserciones de fragmentos musicales para separar las secciones del programa de duración superior a 8 segundos. En cambio, la evaluadora baja al 77 % la estimación para ambos rangos.

Ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado insertar música de fondo con voz cantada.	No procede	-	-	No procede	2	4,4
	Nada	-	-	Nada	2	4,4
	Poco	1	2,2	Poco	4	9
	Bastante	10	22,2	Bastante	-	-
	Mucho	34	75,6	Mucho	37	82,2

Tabla 337. Datos sobre evitación de la inserción de música de fondo con voz cantada.

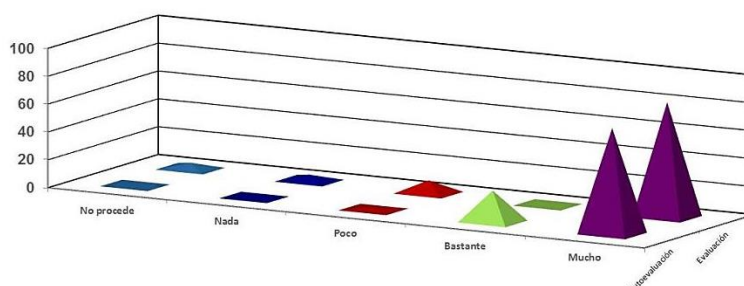


Fig. 327. Porcentajes de evitación de la inserción de música de fondo con voz cantada.

El 98 % de los creadores declara haber evitado bastante y mucho la inserción de música de fondo con voz cantada, si bien la evaluadora externa baja al 82 % tal valoración.

Ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.	No procede	-	-	No procede	2	4,4
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	2	4,4
	Bastante	13	28,9	Bastante	2	4,4
	Mucho	32	71,1	Mucho	39	86,8

Tabla 338. Datos sobre la consecución de que la música de fondo no tape la voz del locutor.

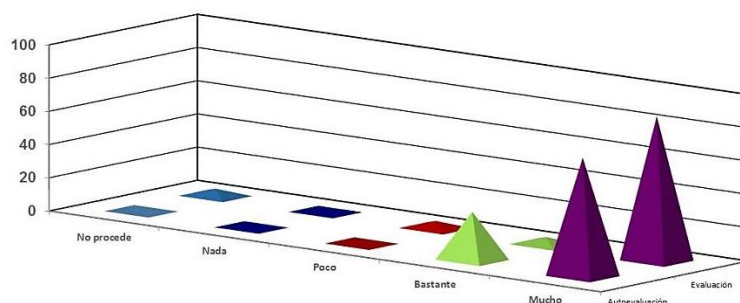


Fig. 328. Porcentajes de consecución de que la música de fondo no tape la voz del locutor.

El 100% indica que ha conseguido bastante y mucho que la música de fondo no tape la voz del locutor. Nueve puntos menos (91 %), adjudica la evaluadora externa a esta estimación.

Ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	No procede	-	-	No procede	8	17,8
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	2	4,4
	Bastante	24	53,3	Bastante	6	13,4
	Mucho	20	44,4	Mucho	29	64,4

Tabla 339. Datos sobre consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

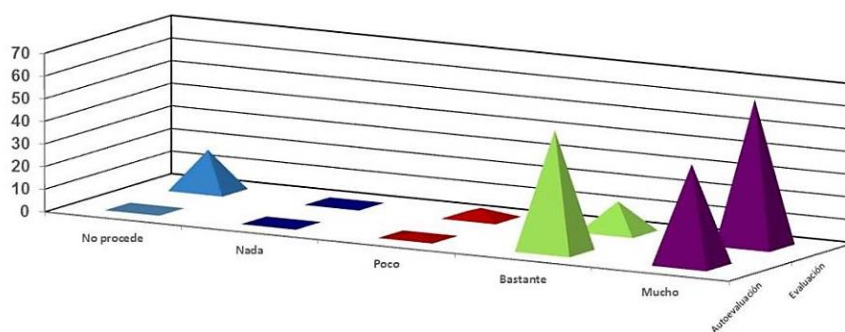


Fig. 329. Porcentajes de consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

El 98% autoevalúa que la calidad de las fuentes musicales ha sido bastante o muy idéntica. En cambio, la evaluadora baja al 77 % la estimación para ambos rangos.

Ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.	No procede	-	-	No procede	8	17,8
	Nada	-	-	Nada		
	Poco	2	4,5	Poco	4	8,9
	Bastante	19	42,2	Bastante	5	11,1
	Mucho	24	53,3	Mucho	28	62,2

Tabla 340. Datos sobre nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas.

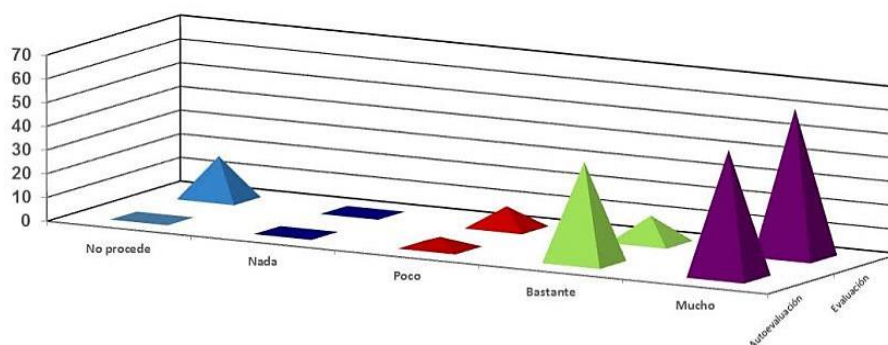


Fig. 330. Porcentajes de nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas.

El 95% declara que ha conseguido nivelar bastante o mucho el volumen de las diversas fuentes musicales usadas. Por su parte, la evaluadora baja al 73 % la estimación para ambos rangos, 23 puntos por debajo.

Ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	No procede	-	-	No procede		
	Nada	-	-	Nada		
	Poco	4	8,9	Poco	2	4,4
	Bastante	21	46,7	Bastante	6	13,4
	Mucho	20	44,4	Mucho	37	82,2

Tabla 341. Datos sobre haber conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

El 91 por ciento de los productores noveles declaran haber conseguido bastante o mucho que todo el programa de radio tenga el mismo volumen. Tres puntos por encima de ello estima la evaluadora externa tal estimación.

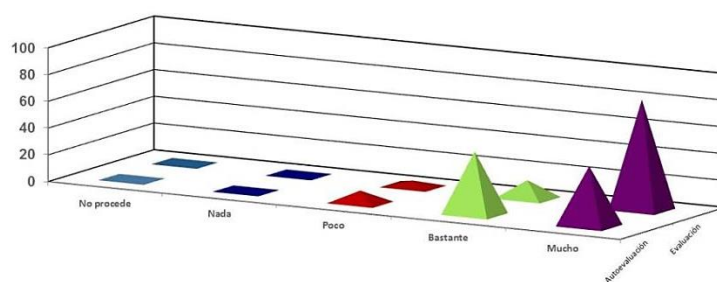


Fig. 331. Porcentajes de consecución de un mismo volumen.

ítem 18	Puntaje	Frec.	%
Al grabar voz en diferentes dispositivos que generan registros sonoros con distintas cualidades, he usado un programa de edición para igualar las características de todas las grabaciones realizadas.	No procede	14	31,1
	Nada	6	13,3
	Poco	-	-
	Bastante	14	31,1
	Mucho	11	24,5

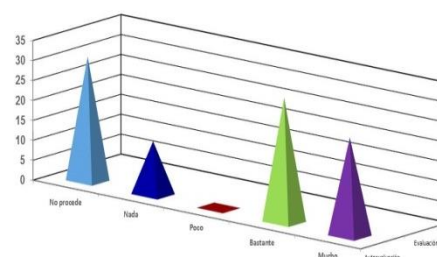


Fig. 332. Datos sobre el uso programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.

Tabla 342. Datos sobre el uso programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.

Este ítem fue también eliminado del cuestionario de evaluación de la experta por no poderse verificar su contenido. En cambio, se mantuvo en el cuestionario de autoevaluación. Aunque el treinta por ciento de los encuestados declaran no haber grabado en diversos aparatos las voces, el 55% que sí parece haberlo hecho declara que ha usado bastante y mucho programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.

Ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	6,7	Poco	-	-
	Bastante	17	37,8	Bastante	4	8,9
	Mucho	25	55,5	Mucho	41	91,1

Tabla 343. Datos sobre la consecución de que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

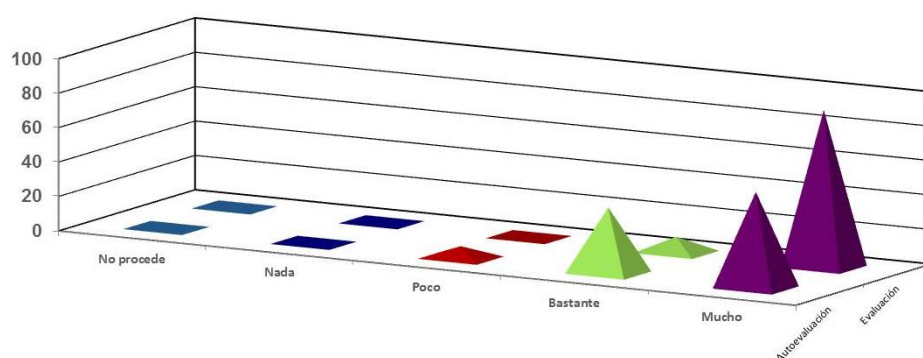


Fig. 333. Porcentajes de la consecución de que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

El 93% del alumnado declara haber conseguido idéntica calidad en bastante y mucho grado en las diferentes partes de un mismo programa radiofónico. La experta, por su parte eleva al 100 % esta estimación, sumando los porcentajes adjudicados a ambas categorías.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guion.	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	15	33,3	Bastante	6	13,3
	Mucho	29	64,5	Mucho	39	86,7

Tabla 344. Datos sobre evitación de la escucha de baches o silencios no planeados en el guion.

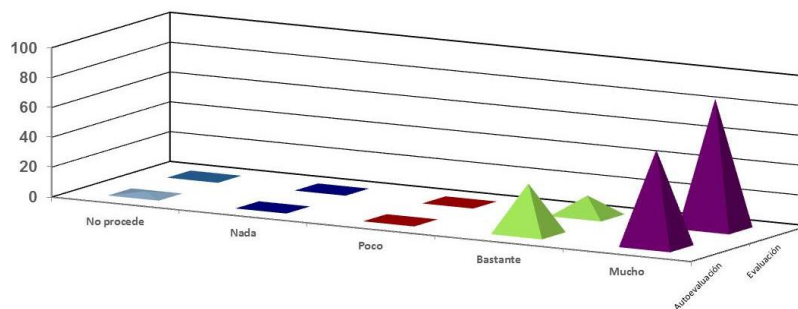


Fig. 334. Porcentajes de evitación de la escucha de baches o silencios no planeados.

Prácticamente el 100 % de los creadores y la propia evaluadora externa declaran que se ha evitado bastante o mucho la existencia y escucha de baches o silencios no planeados en el guion.

Ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.	No procede	2	4,4	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,4	Poco	-	-
	Bastante	20	44,5	Bastante	2	4,4
	Mucho	21	46,7	Mucho	43	95,6

Tabla 345. Datos sobre evitación de pronunciación de muletillas durante la locución del programa.

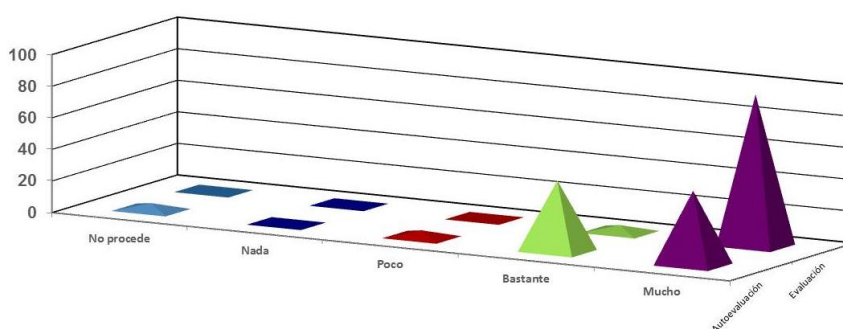


Fig. 335. Porcentajes evitación de pronunciación de muletillas durante la locución del programa.

El 91 % de los autoevaluadores indican haber conseguido evitar bastante y mucho pronunciar muletillas durante la locución del programa. En cambio, la evaluadora externa adjudica el 100 % a ambas categorías, generando una diferencia porcentual de 9 puntos.

Ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	No procede	2	4,4	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	7	15,6	Bastante	-	-
	Mucho	36	80	Mucho	45	100

Tabla 346. Datos sobre evitación de expresiones vulgares durante la locución del programa.

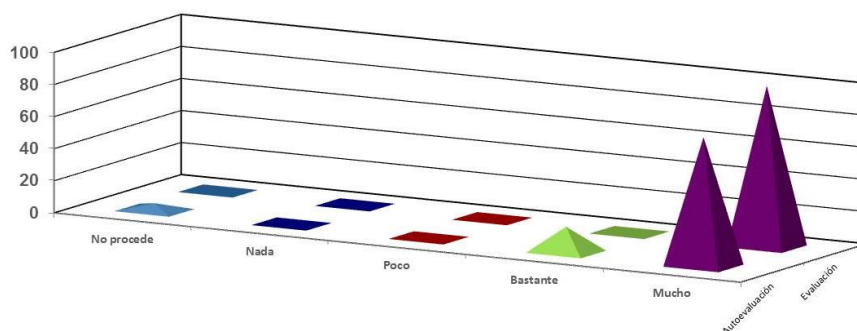


Fig. 336. Porcentajes de evitación de expresiones vulgares durante la locución del programa.

Mientras que el 95 % declara de los productores radiofónicos noveles indican haber evitado bastante o mucho el uso de expresiones vulgares durante la locución del programa, la evaluadora eleva esta apreciación al 100 %.

Ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado realizar saludos con referencias temporales.	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,2	Poco	2	4,4
	Bastante	7	15,6	Bastante	-	-
	Mucho	36	80	Mucho	43	95,6

Tabla 347. Datos sobre evitación de la realización de saludos con referencias temporales.

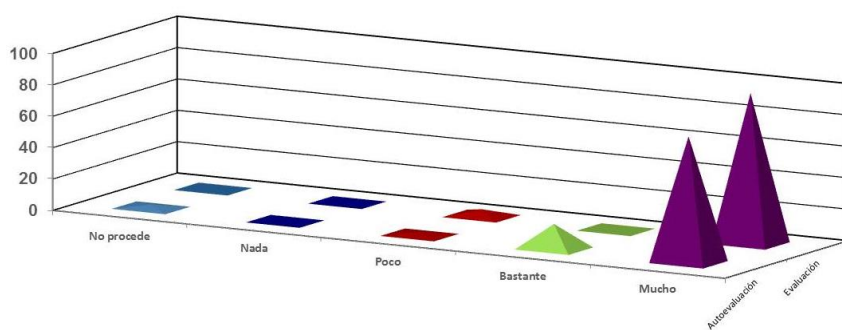


Fig. 337. Porcentajes de evitación de la realización de saludos con referencias temporales

El 93 % de los creadores señalan haber evitado bastante y mucho realizar saludos con referencias temporales. Este porcentaje se eleva tres puntos más sobre la valoración de la experta.

Ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado realizar despedidas con referencias temporales.	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	1	2,2
	Poco	2	4,5	Poco	2	4,4
	Bastante	9	20	Bastante	2	4,4
	Mucho	33	73,3	Mucho	40	89

Tabla 348. Datos sobre evitación de incluir despedidas con referencias temporales.

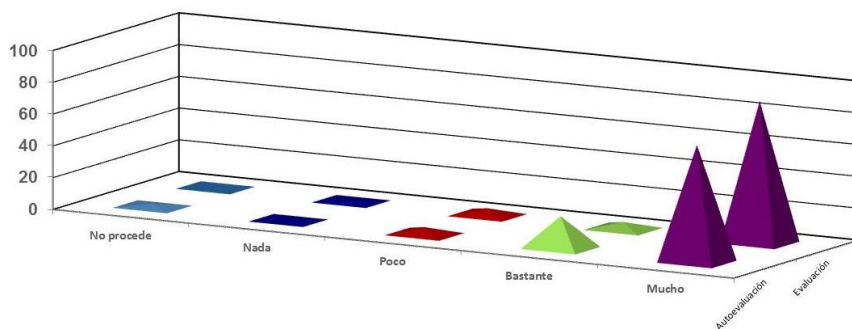


Fig. 338. Porcentajes de evitación de incluir despedidas con referencias temporales.

Tanto los creadores como la evaluadora experta indican que el 93 % han evitado bastante y mucho la inclusión de despedidas con referencias temporales.

7. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios de autoevaluación

7.1. Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson

Este análisis se ha realizado calculando la co-variación de variables mediante el coeficiente de Pearson.

7.1.1. Análisis de las correlaciones realizado entre el cuestionario de autoevaluación locuciones y la escala de autoevaluación de guiones

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones		Pronunciación, vocalización y entonación	Modulación sonora, volumen y ritmo	Lectura e interpretación vocal	Locución y emoción
Valoración radiofónica, estética y lingüística	Correlación de Pearson	,0492**			0,520**
	Sig. (bilateral)	0,001			0,000
Interés, valor informativo, formativo y social	Correlación de Pearson		0,534**	0,555**	0,610**
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00	0,00
Valoración emocional	Correlación de Pearson				0,509**
	Sig. (bilateral)				0,00

Tabla 349. Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de evaluación de guiones.

Entre la dimensión referida a *la modulación sonora, volumen y ritmo* y *el interés, el valor informativo, formativo y social*, existe una correlación significativa de $p=0,00$ con una fuerza de $r= 0,534$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la valoración en la corrección en modulación sonora, en el volumen y en el ritmo de las locuciones, aumenta también, el valor informativo, formativo y social de los guiones.

Entre la relación de la dimensión de la *locución-emoción* y la *dimensión de la valoración emocional* se presenta una correlación significativa de $p=0,00$ con una fuerza de $r= 0,509$, por lo que, a medida que aumenta la relación entre la locución y la emoción, aumenta también valoración emocional del guión.

Entre las dimensiones de *lectura e interpretación vocal* y el *Interés, el valor informativo, formativo y social* se observa una correlación significativa de $p=0,00$ con una fuerza de $r= 0,555$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la corrección en la lectura y la interpretación vocal en las locuciones, aumenta el interés, el valor informativo, formativo y social en el guion.

Entre la dimensión referida a *la locución y emoción* y la dimensión de la valoración radiofónica, estética y lingüística, existe una correlación significativa con una fuerza de $r= 0,520$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la relación entre locución y la emoción, aumenta también la valoración radiofónica, estética y lingüística.

Entre la relación de la dimensión de la *locución-emoción* y el *Interés, el valor informativo, formativo y social* se presenta una correlación significativa con una fuerza de $r= 0,610$, por lo que, a medida que aumenta la relación entre la locución y la emoción, aumenta también *el Interés, el valor informativo, formativo y social*.

Por último, entre la dimensión referida a *la Pronunciación, vocalización y entonación* y la *valoración radiofónica, estética y lingüística*, existe una correlación significativa de $p=0,001$ con una fuerza de $r= 0,492$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la valoración en la Pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, *la valoración radiofónica, estética y lingüística* del guion.

7.1.2. Análisis de las correlaciones realizado entre la escala de autoevaluación de guiones y cuestionario para la autoevaluación de la selección musical

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical		La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.	Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión.	Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión	Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar	En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.
Pronunciación, vocalización y entonación	Correlación de Pearson	0,533**					
	Sig. (bilateral)	0					
Modulación sonora, volumen y ritmo	Correlación de Pearson	0,459**					0,497**
	Sig. (bilateral)	0,002					0,001
Lectura e interpretación vocal	Correlación de Pearson						
	Sig. (bilateral)						
Locución y emoción		0,561**			0,456**		

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical		La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.	Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión.	Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión	Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar	En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.
		0			0,002		
Educación de la voz y el estilo de locución		0,650**	0,625**	0,643**	,557**	0,461**	
		0	0	0	0	0,001	

Tabla 350. Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical

Entre la relación existente entre la *locución y emoción*; y la *banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.*, se observa una correlación significativa de $p=0,00$ con una fuerza de $r= 0,561$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta el grado de emoción al locucionar, aumenta el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.

Entre la *educación de la voz y el estilo de locución* y *las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y*

sentimientos que generan los apartados del guión., se observa una correlación significativa, con una fuerza de $r= 0,625$. Por lo que, a medida que aumenta la educación en la voz y su incidencia en el estilo de locución, aumenta también el hecho de que en la selección musical realizada, las distintas secuencias musicales refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión.

Entre *la educación de la voz y el estilo de locución y las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión* se observa una correlación significativa, con una fuerza de $r= 0,643$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el refuerzo de las emociones previstas con las secuencias musicales seleccionadas.

Entre *la educación de la voz y el estilo de locución y la banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio*, se observa una correlación significativa, con una fuerza de $r= 0,650$. Por lo que a medida que aumenta la educación en la voz y su incidencia en el estilo de locución, aumenta también el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio

Entre *la educación de la voz y el estilo de locución y las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar* se observa una correlación significativa, con una fuerza de $r= 0,557$ Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el refuerzo de las emociones previstas con las melodías musicales adecuadas.

Entre *la educación de la voz y el estilo de locución y en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir*, se observa una

correlación significativa de $p=0,001$ con una fuerza de $r= 0,461$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el hecho de que en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir.

Entre la relación existente entre la *locución y emoción*; y *las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar*, se observa una correlación significativa de $p=0,002$ con una fuerza de $r= 0,456$. Puede decirse por tanto, que a medida el grado de emoción al locucionar, aumenta el hecho de que las secuencias musicales contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar

Entre la *modulación sonora, volumen y ritmo y en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*. se observa una correlación significativa de $p=0,001$ con una fuerza de $r= 0,497$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.

Entre la *dimensión de la modulación sonora, volumen y ritmo y la banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio*.. se observa una correlación significativa de $p=0,002$ con una fuerza de $r= 0,459$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.

Por último, entre la *dimensión referida a la pronunciación, vocalización y entonación y la banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio* existe una correlación significativa con una fuerza

de $r=0,533$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la valoración en la pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, *el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.*

8. Fiabilidad estadística de la batería de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos

En nuestro caso sirvió para medir la fiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de los cuatro instrumentos que componen la batería de medición aplicada. Se calculó con el programa estadístico SPSS (v. 22), obteniéndose los resultados que aparecen en la tabla adjunta.

<i>Denominación del cuestionario</i>	Nº de ítem	Alfa al usarlo como instrumento de autoevaluación	Nº de ítem	Alfa al usarlo como instrumento de evaluación externa por expertos
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la locución	34	0,925	23	0,934
Escala auto y evaluación externa del guion	33	0,830	32	0,723
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la selección musical	6	0,919	6	0,994
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de aspectos técnicos	24	0,869	22	0,727

Tabla 351. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems

Cuando los cuestionarios y escalas se usaron como instrumentos de autoevaluación por el alumnado de la Escuela tras realizar sus creaciones radiofónicas, arrojaron coeficientes alfa superiores a 0,9 en los casos de locución y selección musical y superiores a 0,8 en los casos de aspectos técnicos y guion.

Estos resultados resaltan la excelente confiabilidad de los cuatro instrumentos creados siguiendo los consejos de George y Mallery (2003, p. 231).

De igual forma usados los instrumentos para que en cada caso un experto evaluara externamente a la Escuela la componente específica para la que cada cual fue creado, arrojan coeficientes alfa bastante altos y superiores al 0.9, en los cuestionarios de evaluación de locución y selección musical; y mayores de 0,7 en los cuestionarios de guion y aspectos técnicos. Los coeficientes alfa obtenidos en esta segunda aplicación confirman la elevada consistencia interna de los cuatro instrumentos de creación propia y su alta confiabilidad, lo que otorga a nuestras mediciones el rigor científico pretendido.

Las tablas que ofrecen los resultados de los coeficientes alfa ítem por ítem, calculados con la población de alumnado que utilizó los cuestionarios y escalas para la autoevaluación, y por los jueces expertos, se han insertado en los anexos anexo 20 al 25.

Comentamos a continuación de manera global los datos presentados por dichas tablas:

En las tablas que recogen los coeficientes alfa de los 34 ítems del cuestionario de autoevaluación de la locución aparecen coeficientes *muy altos*, comprendidos entre 0,920 y 0.936. En similares tablas referidas al mismo cuestionario, pero en este caso usado por los expertos para la evaluación externa, aparecen igualmente coeficientes altos comprendidos entre 0,926 y 0.938. Tales series de coeficientes alfa vuelven a subrayar la buena consistencia interna de este cuestionario de locución.

En aquellas tablas referidas a la escala de autoevaluación de *guiones* se reflejan coeficientes alfa *muy altos* en los 35 ítems, estando todos ellos comprendidos entre 0,817 y 0,840. En sus tablas hermanas en las que se vuelcan los “alfa” de los cuestionarios de evaluación externa aparecen igualmente coeficientes altos en la totalidad de los ítems, alcanzando valores comprendidos entre 0,696 y 0,735, lo que unido a las altas puntuaciones obtenidas en la aplicación como instrumento de autoevaluación, confirman la buena consistencia interna de esta escala de valoración de guiones.

De igual modo, las tablas que recogen los coeficientes alfa ítem por ítems del cuestionario de autoevaluación de la *selección musical* los coeficientes de los 6

ítems reflejan puntuaciones *bastante altas* al estar comprendidas entre 0,894 y 0,914. Sus tablas homologas que recogen los “alfa” derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos muy altos, comprendidos entre 0,992 y 0,994. Ambas series de coeficientes alfa confirman la alta consistencia interna de este cuestionario de selección musical.

En las tablas que recogen los coeficientes alfa ítem por ítems del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos los coeficientes de los 24 ítems reflejan puntuaciones aceptables al estar comprendidas entre 0,851 y 0,883 sus tablas paralelas que recogen los “alfa” derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos medios, comprendidos entre 0.667 y 0.748. Ambas series de coeficientes alfa confirman la aceptable consistencia interna de este cuestionario de aspectos técnicos.

9. Validación de constructo de los cuestionarios: Análisis factorial

9.1 Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

La varianza total explicada por el análisis factorial realizado, aparece reflejada en la tabla adjunta:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,335	25,257	25,257	8,335	25,257	25,257
2	2,923	8,859	34,116	2,923	8,859	34,116
3	2,550	7,726	41,842	2,550	7,726	41,842
4	1,997	6,053	47,895	1,997	6,053	47,895
5	1,736	5,262	53,157	1,736	5,262	53,157
6	1,628	4,932	58,089	1,628	4,932	58,089

7	1,593	4,828	62,917	1,593	4,828	62,917
8	1,411	4,276	67,192	1,411	4,276	67,192
9	1,248	3,782	70,974	1,248	3,782	70,974
10	1,125	3,408	74,382	1,125	3,408	74,382
11	1,068	3,236	77,617	1,068	3,236	77,617
12	,995	3,015	80,632			
13	,924	2,800	83,432			
14	,655	1,985	85,417			
15	,621	1,883	87,300			
16	,544	1,650	88,950			
17	,528	1,600	90,549			
18	,456	1,381	91,931			
19	,412	1,249	93,180			
20	,364	1,102	94,282			
21	,330	1,001	95,284			
22	,285	,864	96,148			
23	,255	,773	96,921			
24	,240	,729	97,650			
25	,193	,586	98,236			
26	,149	,452	98,688			
27	,128	,386	99,074			
28	,096	,290	99,364			
29	,069	,208	99,572			
30	,050	,151	99,723			
31	,044	,133	99,856			
32	,029	,087	99,943			
33	,019	,057	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 352. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 11 factores, que explican el 77,617 de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 3, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los 11 factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial, se relaciona en el anexo 26

En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítem que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 2 ,3 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33
2	5, 7, 8, 13, 24
3	30
4	
5	
6	
7	
8	29
9	
10	19

Tabla 353. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

En la tabla siguiente se incluye una visión comparativa de las dimensiones proyectadas y los racimos de ítems generados por el análisis factorial.

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	1	1, 2 ,3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33
2	22, 23, 24, 25, 26	2	5, 7, 8, 13, 24
3	27, ,28, 29, 30, 31, 32, 33	3	30
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	29
		9	
		10	19

Tabla 354. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

Como puede observarse el factor 1 agrupa al 70 % de los ítems incluyendo preguntas de las 3 dimensiones proyectadas.

El factor 2 aglutina al 18 % de los ítems, conteniendo, en su mayoría, preguntas de la dimensión 1 (interés, valor informativo, formativo y social) y una pregunta de la dimensión 2 (valoración emocional). Los factores 3, 8, y 9 son residuales en lo relativo a la distribución de ítems, dado el escaso número que aglutinan.

La mayor parte de los ítems de la dimensión 2 han sido derivados por el factorial a la dimensión 1, engrosando sustancialmente el número de ítems que compone tal factor.

Respecto a la dimensión 3 (valoración radiofónica, estética y lingüística), la mayoría de sus ítems han sido trasladados por el factorial, al factor 1.

Resumiendo, puede decirse que una buena parte de los ítems contenidos en las dimensiones 2 y 3 han sido unificados por el estudio estadístico en el factor 1, y que no aparecen ítems en los factores 4, 5, 6, 7 y 9.

La estructura que plantea el análisis factorial dista pues, sensiblemente, de la configuración de dimensiones previstas en el cuestionario, si bien los ítems de la primera dimensión se han agrupado mayoritariamente en el factor 1 y parte de los ítems de la segunda dimensión, lo han hecho en el factor 2, existiendo por ello ciertas coincidencias.

No obstante, conviene subrayar la existencia de sustanciales diferencias estructurales entre ambos constructos. Por ello, el agrupamiento de ítems generados por el factorial nos invita a reconfigurar la estructura dimensional del cuestionario antes de volverlo a utilizar en futuras ediciones de la Escuela para intentar mejorar la validez de su constructo.

Una segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

9.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada en la tabla adjunta:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,996	35,284	35,284	11,996	35,284	35,284
2	2,661	7,826	43,110	2,661	7,826	43,110

3	2,276	6,695	49,805	2,276	6,695	49,805
4	1,970	5,795	55,600	1,970	5,795	55,600
5	1,732	5,093	60,693	1,732	5,093	60,693
6	1,525	4,487	65,180	1,525	4,487	65,180
7	1,355	3,987	69,167	1,355	3,987	69,167
8	1,174	3,454	72,620	1,174	3,454	72,620
9	1,094	3,217	75,837	1,094	3,217	75,837
10	,940	2,766	78,603			
11	,921	2,708	81,310			
12	,838	2,465	83,775			
13	,701	2,060	85,835			
14	,663	1,951	87,786			
15	,598	1,760	89,546			
16	,536	1,576	91,122			
17	,525	1,545	92,667			
18	,454	1,337	94,004			
19	,379	1,115	95,118			
20	,332	,975	96,094			
21	,317	,932	97,026			
22	,224	,658	97,684			
23	,185	,543	98,227			
24	,151	,443	98,670			
25	,108	,319	98,989			
26	,099	,292	99,281			
27	,080	,235	99,516			
28	,048	,140	99,657			
29	,037	,108	99,765			
30	,034	,099	99,864			

31	,017	,049	99,913			
32	,013	,038	99,951			
33	,011	,033	99,984			
34	,005	,016	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 355. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 9 factores, que explican 75,837% de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 6, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los diez factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado, siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo 27. En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítems que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMES QUE LOS FORMAN
1	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34
2	14, 16, 19
3	3
4	24, 25
5	
6	33
7	
8	
9	

Tabla 356. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución

En la tabla siguiente se incluye una visión comparativa de las dimensiones proyectadas y los racimos de ítems generados por el análisis factorial.

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6	1	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34
2	7, 8, 9, 10, 11, 12	2	14, 16, 19
3	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	3	3
4	20, 21, 22, 23	4	24, 25
5	24, 25, 26, 27, 28, 29	5	
6	30, 31, 32, 33, 34	6	33
		7	
		8	
		9	

Tabla 357. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución

Como puede observarse el factor 1 agrupa al 80 % de los ítems que incluyen preguntas de las 6 dimensiones proyectadas. Este factor contiene, además, la gran mayoría de los ítems de la dimensión 1 (pronunciación, vocalización y entonación) excepto el ítem 3 que el estudio estadístico lo ubicó en el factor 3.

De otro lado, el factor 4 contiene 2 ítems, pertenecientes a la dimensión 5 y los factores 3 y 6 sólo contienen 1 ítem cada uno de ellos.

Todos los ítems de la dimensión 2 (modulación sonora, volumen y ritmo) han sido derivados al factor 1 engrosando sustancialmente el número de ítems que componen tal factor.

Respecto a la dimensión 3 (educación de la voz y del estilo de locución) sus ítems fueron trasladados con una proporcionalidad parecida a los factores 1 y 2.

Los ítems de la dimensión 4 (Lectura e interpretación vocal) fueron trasladados por el análisis al factor 1. Algo similar ocurre con los ítems de la dimensión 5 (componente emotiva de la locución), que fueron trasladados en su mayoría al factor 1 y 2 de ellos en el factor 4.

Los ítems de la dimensión 6 (adaptación a las audiencias y contextos) fueron trasladados, en su gran mayoría, al factor 1.

No aparecen ítems distribuidos en los factores 5, 7, 8, 9.

En resumen, conviene señalar que la estructura del factorial dista sensiblemente de la configuración de dimensiones prevista en el cuestionario, desde las fuentes epistemológicas y el juicio de expertos.

9.3. Análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada adjunta:

varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,513	31,306	31,306	7,513	31,306	31,306
2	2,905	12,102	43,409	2,905	12,102	43,409
3	2,650	11,041	54,450	2,650	11,041	54,450
4	1,598	6,660	61,110	1,598	6,660	61,110

5	1,319	5,495	66,605	1,319	5,495	66,605
6	1,217	5,071	71,676	1,217	5,071	71,676
7	,984	4,102	75,777			
8	,812	3,384	79,161			
9	,709	2,955	82,116			
10	,602	2,509	84,625			
11	,589	2,453	87,078			
12	,491	2,047	89,124			
13	,442	1,842	90,967			
14	,389	1,622	92,589			
15	,361	1,505	94,094			
16	,314	1,310	95,404			
17	,259	1,080	96,483			
18	,215	,897	97,381			
19	,196	,816	98,197			
20	,135	,564	98,761			
21	,113	,471	99,231			
22	,097	,403	99,634			
23	,060	,250	99,884			
24	,028	,116	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 358. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 6 factores, que explican el 71,676 de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 3 (evitación de ruidos; deficiencias en la combinación voz-música; calidad sonora, volumen y silencios) la tabla adjunta de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems distribuidos en los 6 factores aparecidos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo: 28

En la siguiente tabla se expresa la distribución de ítems que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico citado.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21
2	22, 23, 24
3	15, 16
4	18
5	12
6	5

Tabla 359. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de los aspectos técnicos

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21
2	10, 11, 12, 13, 14, 15	2	22, 23, 24
3	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3	15, 16
		4	18
		5	12
		6	5

Tabla 360. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

Siguiendo el hilo de comentarios anteriores, puede confirmarse que el factor 1 agrupa al 70 % de los ítems, incluyendo las preguntas de las 3 dimensiones proyectadas

Por su parte, el factor 2 contiene 3 ítems, todos de la dimensión 3 del cuestionario. El factor 3 tiene 1 ítem de la dimensión 2 y 1 ítem de la dimensión 3. Los factores 4, 5 y 6 contienen 1 ítem cada uno.

Estos datos permiten afirmar que el factorial agrupa a los ítems de forma sustancialmente diferente a como se han organizado, siguiendo los criterios epistemológicos y de juicio de expertos, indicando la escasa validez de constructo de este cuestionario.

Capítulo 12

Experimentación de la III edición de la Escuela
Iberoamericana de Radio Digital: la alfabetización
radiofónica de estudiantes de la Corporación
Universitaria Lasallista

1. Justificación y contextualización de la tercera edición la escuela de radio en línea

Este tercer caso tuvo la finalidad de repetir la aplicación de los procesos tecnológico-didácticos experimentados en las ediciones anteriores de la Escuela y de volver a validar la batería de instrumentos en un contexto universitario colombiano, para determinar la posible existencia de especificidades que permitan avanzar en la universalización de la Escuela para su inserción educativa en otros contextos nacionales o regionales.

La formación ofrecida a través de esta edición se inscribe dentro de los objetivos del proyecto de investigación referido en páginas anteriores denominado “*Bases para el diseño de un modelo teórico-práctico de ciber-radio educativa*”, que fue aprobado y financiado en la convocatoria de mediana cuantía de la Corporación Universitaria Lasallista, para ser realizado con alumnado y profesorado de ambas universidades.

Igualmente, los resultados que se obtengan en este caso juntos con los anteriores, aportarán luz a las experiencias que se vienen realizando en el Campus Virtual Lasallista dentro del proyecto “Elearning”, auspiciado por la Vicerrectoría académica, del que también forma parte la doctoranda.

The screenshot displays the 'Lasallista Virtual' website interface. At the top left is the Lasallista logo with the tagline 'Lleva el conocimiento por siempre'. The main content area features a 'ATENCIÓN' section with login instructions for students (using CUI number) and faculty (using name and email). A search bar for courses is located below the login instructions. On the right, there is a calendar for May 2016. The left sidebar contains navigation links like 'Página Principal', 'Novedades del sitio', and 'Cursos'. The bottom section lists various academic categories and courses, such as 'Vicerrectoría Académica', 'Facultad de Ciencias Sociales y Educación', and 'Comunicación y Periodismo'.

Fig. 339. Página principal del Campus Virtual experimental de la Corporación Universitaria Lasallista

2. Objetivos de la tercera edición de la escuela de radio en línea

1. A la luz de la experimentación de los materiales hipermedia de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital en el contexto universitario español, replicar tal experimentación en un contexto universitario colombiano, con alumnado de distinta adscripción. Ello permitirá confirmar que los aprendizajes conseguidos y la calidad de los productos creativos resultantes han sido muy similares, confirmando con ello, que dichos materiales son aplicables en distintos contextos universitarios latinoamericanos.

2. Validar, por segunda vez, los instrumentos de evaluación modificados en la segunda edición, para confirmar su fiabilidad.

3. Repetir el estudio correlacional realizado en el segundo caso para verificar si se mantienen o modifican las correlaciones anteriormente encontradas, o si surgen nuevas correlaciones.

3. Descripción de la población

Los participantes de esta tercera edición de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital pertenecen a la Corporación Universitaria Lasallista. Son estudiantes del programa de Comunicación y Periodismo de distintos cursos (niveles) que se inscribieron de forma voluntaria a la formación ofrecida por la Escuela de Radio.

El desarrollo de esta tercera edición se realizó entre los meses de marzo a junio de 2016, coincidiendo con la finalización de la segunda edición celebrada en la Universidad de Granada.

La población total adscrita a esta tercera edición de la Escuela Iberoamericana en línea de Radio Digital fue de 41 estudiantes. De ellos, 29 % eran hombres (12) y el 71 %, eran mujeres (29).

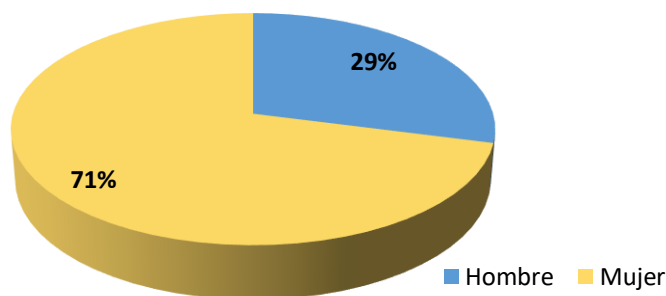


Fig. 340. Sexo de los participantes en la I edición de la III ed. EIRD.

Las edades de los participantes oscilaron entre los 16 y 25 años así:

20 estudiantes tenían entre 16 y 19 años, un 49 % de los participantes, y 21 de ellos, entre 20 y 25 años, es decir, el 51 % de la población.

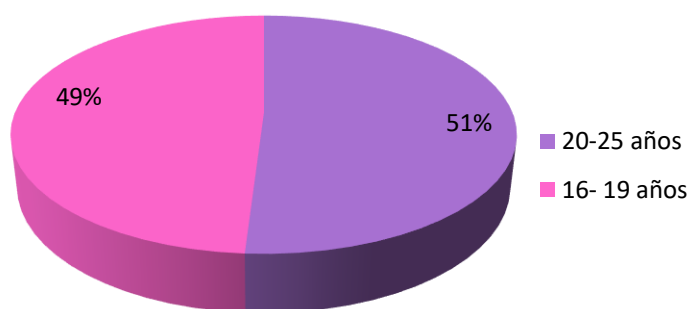


Fig. 341. Distribución de edades

Preguntados por la mayor titulación obtenida, el 100 % eran estudiantes que habían terminado sus estudios de básica secundaria y actualmente se encuentran cursando el pregrado denominado Comunicación y Periodismo en la Corporación Universitaria Lasallista (Colombia).

Preguntados por las ciudades en las que viven los participantes, se resalta el hecho de que el 34 % viven en la ciudad de Caldas, municipio en el que se encuentra el Campus de la Corporación Universitaria Lasallista, y aproximadamente el 32 % viven en Medellín, la ciudad capital. Le siguen, en pequeños porcentajes, distintas ciudades, todas ellas pertenecientes al departamento de Antioquia, Colombia.

En la siguiente tabla se encuentran los resultados de las variables sociodemográficas:

Descripción de variables		Frecuencia	%
Género	Hombre	12	29,3
	Mujer	29	70,7
	Total	41	100
Rangos de edad	Entre 16 y 19 años	20	48,8
	Entre 20 y 25 años	21	51,2
	Total	41	100
País de residencia	Colombia	41	100
Ciudad de residencia	Amagá	1	2,4
	Bello	1	2,4
	Caldas	14	34,2
	Envigado	4	9,8
	Itagüí	3	7,3
	La Estrella	4	9,8
	Medellín	13	31,7
	Sabaneta	1	2,4
	Total	41	100
Mayor titulación obtenida	Educación Secundaria-Bachillerato	41	100

Tabla 361. Variables sociodemográficas de los participantes del tercer caso

4. Especificidades curriculares y organizativas de esta edición

En las próximas páginas se realizará una descripción de aquellos aspectos diferenciales de esta tercera edición, que han permitido realizar pequeños ajustes curriculares y organizativos para adecuarla a la disponibilidad de tiempo y de organización de las sesiones presenciales, en función de la disponibilidad de horarios de los distintos subgrupos de estudiantes participantes.

4.1. Coordinación con los docentes y estudiantes

Tras la autorización oficial por parte de la Corporación Universitaria Lasallista se realizaron dos reuniones entre la doctoranda y algunos docentes que ayudarían con aspectos organizativos. Así mismo, sirvieron estas reuniones para subrayar el valor curricular de los aprendizajes que realizarían los alumnos, relacionándolos con el desarrollo de los currículum de sus propias asignaturas, así como para adoptar decisiones organizativas referidas a las fechas de las sesiones presenciales de motivación y tutoría que debía realizarse personalmente. Igualmente se valoró el hecho de que como fruto de esta escuela se incrementaría el número de programas que enriquecerían en próximos meses, la parrilla de programación de la emisora de la Corporación: “Conexión Lasallista” (www.conexionlasallista.com).

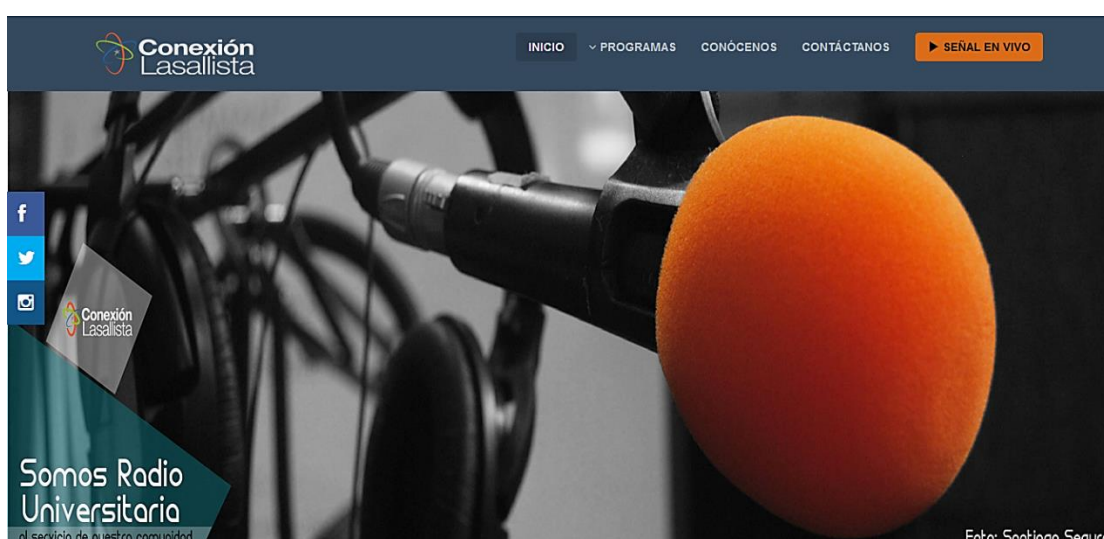


Fig. 342. Página principal de la web de Conexión Lasallista

Un tiempo especial se dedicó en aquellas reuniones a mostrar las unidades didácticas que serían trabajadas y a explicar la orientación psicopedagógica de la Escuela, dentro del modelo acuñado por el equipo gestor de la misma, denominado:



4.2. Ajustes curriculares y organizativos en las unidades didácticas hipermedia para esta edición

Si bien se realizó un clon del archivo SCORM de la segunda edición de la Escuela, fue necesario plasmar algunos ajustes y cambios, tanto en las pantallas de contenido como en las actividades, para adecuarlas a los espacios temporales autorizados para su implementación y a la idiosincrasia los participantes.

En las unidades didácticas desplegadas en el campus virtual se realizaron ciertos ajustes, orientados por las indicaciones emanadas de las respuestas de los cuestionarios de evaluación de las unidades, realizados por el alumnado en Pedagogía de la Universidad de Granada en el caso anterior. Así, la unidad uno que tenía 4 actividades de realización obligatoria, se ajustó para que dos de ellas pasasen a ser de realización opcional o voluntaria: estas fueron la actividad denominada: *foro de experimentos sobre radiodifusión* en el que debían compartir un video demostrativo del funcionamiento de un micrófono que se debía construir artesanalmente y otra, que invitaba a la creación de un el video demostrativo del funcionamiento de un emisor-receptor de ondas hertzianas (generador de chispa eléctrica y cohesor) construido igualmente de manera artesanal.

Como actividades obligatorias en esta primera unidad solo quedaron los siguientes foros:

Foro: Te invitamos a participar en un debate en línea, respondiendo las siguientes preguntas: La primera es: ¿Qué cambios crees que supone la radio web en cuanto a: horarios de escucha, cambios de hábitos de escucha selección de contenidos y las formas de reproducción de estos? También debes pensar y compartir tus ideas y emociones respecto a una segunda pregunta: ¿Qué ventajas crees que tiene para ti la radio web y

qué te aporta personalmente escuchar radio por internet respecto a hacerlo con radio por ondas?

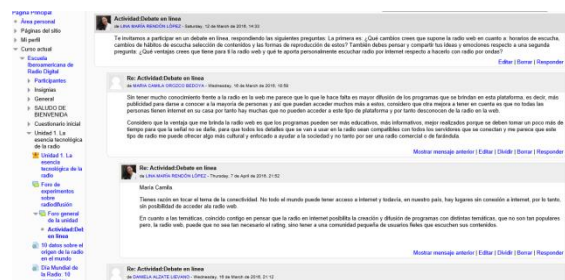


Fig. 343. Captura de pantalla de este primer foro sobre ventajas de la radio web.

Y el foro de inventos de la radio:

Tras haber conocido todos los inventos que han dado origen a la radio, participa en este foro expresando las sensaciones, emociones y pensamientos que despertaron en ti, conocer estos sucesos de la historia. Después, expresa en este mismo foro, las semejanzas y diferencias que crees que existe entre estos inventos y los actuales receptores de radio como, teléfonos celulares, tabletas, computadores, como herramientas para escuchar e interactuar en la radio online.



Fig. 344. Captura de pantalla de este segundo foro sobre emociones despertadas por los descubrimientos sobre la historia de la radio.

A la vista de la discusión de resultados derivados del cuestionario de evaluación de las unidades didácticas del caso anterior y dado que se percibió un sentir mayoritario de que “los tiempos de desarrollo de las unidades eran demasiado cortos”, se decidió suprimir una actividad de la unidad número dos referida a locucionar dos poemas (dejando solo una de ellas). Esta eliminación

permitiría al alumnado realizar con más desahogo otra actividad de esta unidad segunda, referida a la construcción de una microhistoria radiofónica con efectos sonoros contruidos por ellos mismos.

Para mejorar y adecuar las propuestas de construcción de conocimiento en las unidades 3 y 4 se perfeccionaron los instructivos referidos a:

- a) Los procedimientos de búsqueda de música en repositorios libres de derechos.
- b) La subida y compartición de audios en el campus virtual.
- c) El que explica como buscar y descargar efectos sonoros de repositorios digitales.

4.3. Algunas notas características del desarrollo curricular

Durante la primera sesión presencial con los participantes se realizaron las siguientes actividades:

- Indagación sobre los intereses y motivaciones para participar en la Escuela
- Presentación motivadora de los objetivos de la Escuela.
- Explicación general del campus virtual.
- Orientación para el ingreso el ingreso y navegación en dicho campus.
- Presentar las unidades y actividades de cada una de ellas
- Resolver dudas

Las diversas sesiones presenciales realizadas fueron aprovechadas para hacer una puesta de aquellas actividades cuyo desarrollo aconsejaba realizar precisiones y aclaraciones y aquellas otras, cuyos resultados debieron ser especialmente supervisados por los tutores. Entre estas, destaco la revisión del guion técnico para introducir las mejoras pertinentes antes de la grabación y producción de los distintos programas radiofónicos previstos.

Las sesiones plenarias sirvieron para mantener la motivación del alumnado al escuchar los comentarios positivos de sus compañeros y de la docente y para perfeccionar las producciones con las observaciones y sugerencias de mejora realizadas.

Sirvieron también para clarificar el sistema de respuesta en línea de los distintos cuestionarios de autoevaluación de las producciones, realizándose algunas de tales cumplimentaciones, en dichas sesiones.

A continuación, se realiza un estudio comentado de los resultados estadísticos arrojados por los cuestionarios de autoevaluación y evaluación, tal como sea realizado en casos anteriores, para determinar el nivel de calidad de las producciones y de bienestar conseguido en los procesos formativo-creativo.

5. Análisis descriptivo comparado de las respuestas de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación

En el diseño investigativo de esta tercera edición de la escuela nuevamente se ofreció al alumnado la oportunidad de autoevaluar sus producciones radiofónicas para determinar el grado de satisfacción conseguida por los dúos de productores.

Este ejercicio de autoevaluación refuerza el carácter formativo de nuestro modelo ya que ejercitando la autoevaluación los productores noveles adquieren conciencia crítica de sus producciones a la luz de los indicadores que contienen las preguntas del cuestionario.

En las próximas páginas insertamos las tablas y gráficas comentadas de los resultados arrojados por el análisis descriptivo realizado con el programa SPSS.

5.1. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la locución

Al igual que en casos anteriores, se presentan las tablas correspondientes a cada ítem con sus frecuencias y porcentajes en dos columnas: la primera recoge los resultados de la autoevaluación y la segunda los valores de evaluación otorgados por los evaluadores externos.

ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando hago la locución cambio la entonación de las palabras a las que quiero dar énfasis (variación en el tono, la duración y la intensidad del sonido)	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	4	9,7
	Bastante	25	61	Bastante	25	61
	Mucho	10	24,4	Mucho	12	29,3

Tabla 362. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

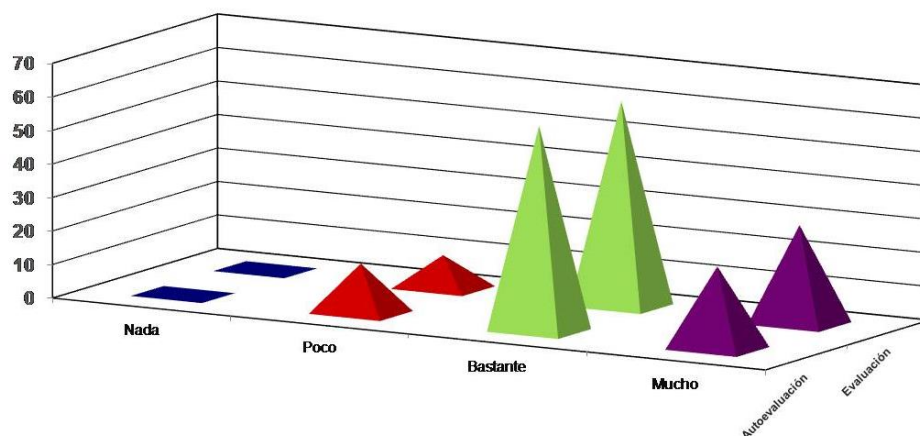


Fig. 345. Se adapta la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis.

El 85 por ciento de los puntajes obtenidos en este ítem en la autoevaluación considera que en buena y en gran medida que al hacer la locución *se cambia la entonación en las palabras a las que se quiere dar énfasis*, alcanzando el puntaje concedido por la experta para ambas categorías el 90 %, 5 puntos por encima.

ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al locucionar mantengo un tono firme	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	7	17	Poco	-	-
	Bastante	25	61	Bastante	23	56
	Mucho	9	22	Mucho	18	44

Tabla 363. En la locución se mantiene un tono firme.

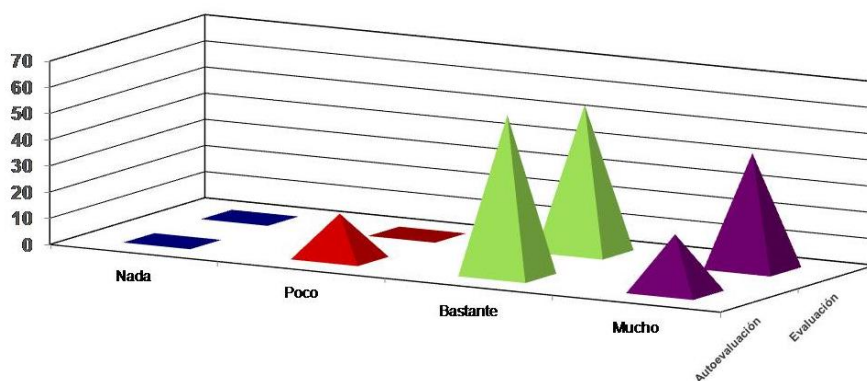


Fig. 346. En la locución se mantiene un tono firme.

El 83 % de los aprendices a locutores y el 100 % de ellos en opinión de la experta consideran que sumando las opciones bastante o mucho, al hacer la locución *se mantiene un tono firme*.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono, pronuncio las palabras correctamente	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	7,3	Poco	2	4,9
	Bastante	26	63,4	Bastante	23	56,1
	Mucho	12	29,3	Mucho	16	39

Tabla 364. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

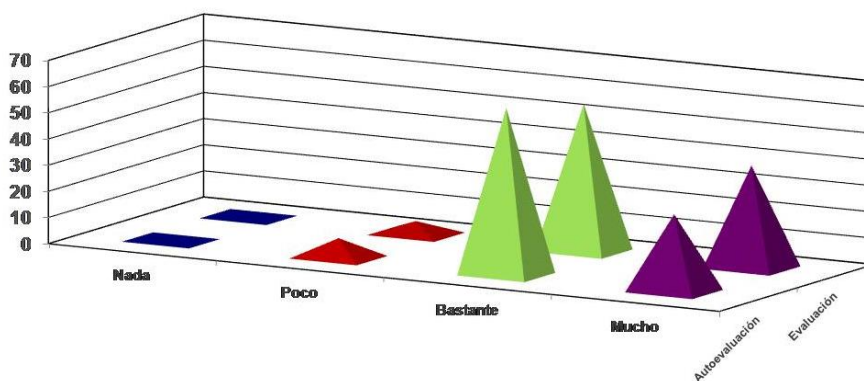


Fig. 347. En la locución se pronuncian las palabras correctamente.

Más del 90 por ciento de ambos juicios (autores y experta) consideran que sumando las opciones bastante o mucho que, al hacer la locución *se pronuncian las palabras correctamente*.

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono, se articulan las consonantes de forma correcta.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	3	7,3
	Bastante	30	73,2	Bastante	27	65,9
	Mucho	5	12,2	Mucho	11	26,8

Tabla 365. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.

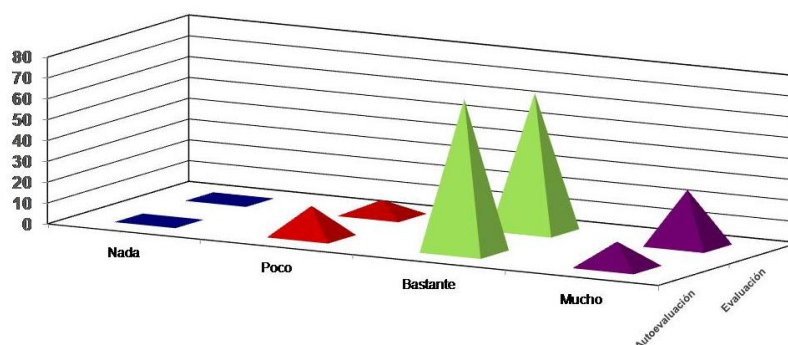


Fig. 348. En la locución se articulan las consonantes de forma correcta.

El 85 % de los juicios emitidos por los autores consideran que, sumando las opciones bastante o mucho, al hacer la locución *se articulan las consonantes de forma correcta*. La valoración emitida por la experta en ambas opciones se acerca al 93 % porcentaje ligeramente mayor que el alcanzado en la autoevaluación de los autores.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mientras locuciono, vocalizo adecuadamente y de forma clara	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	9,7		5	12,2
	Bastante	25	61		19	46,3
	Mucho	12	29,3		17	41,5

Tabla 366. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

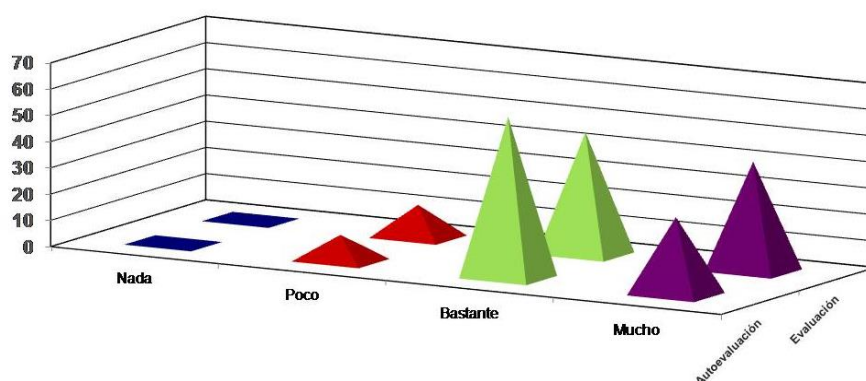


Fig. 349. En la locución se vocaliza adecuadamente y de forma clara.

Este quinto ítem continúa la indagación sobre la calidad morfosintáctica de la locución, arrojando similares resultados que los cuatro anteriores ya que sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones tanto de los autores como de la evaluadora externa, se acercan al 90 %, si bien en el caso de la asegunda se sitúa por debajo (88 %) lo que indica que al pronunciar la locución *se vocaliza bien* es algo que se hace de forma generalizada.

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono/a, utilizo/a bien los signos de puntuación y hago/hace las pausas previstas en el guión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	2	4,9
	Bastante	22	53,7	Bastante	15	36,6
	Mucho	13	31,7	Mucho	24	58,5

Tabla 367. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

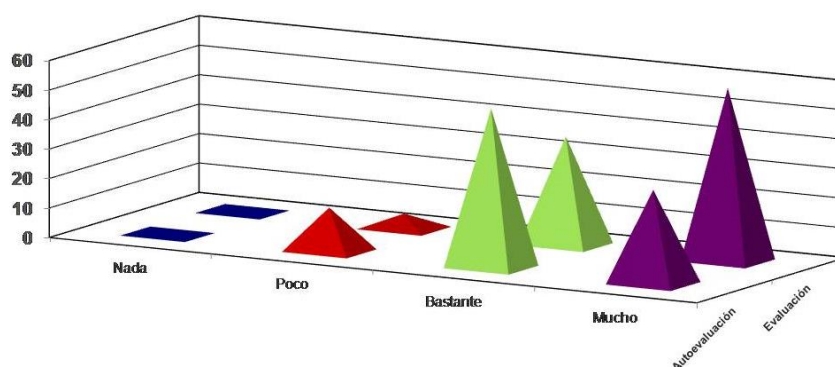


Fig. 350. En la locución se utilizan bien los signos de puntuación y con ello las pausas previstas.

En este nuevo ítem sumando por porcentajes asignados a las opciones bastante y mucho las estimaciones los autores se sitúan alrededor del 85 % y llegan al 95 en la valoración de la experta, lo que indica que de forma sustancial al realizar la locución *se utilizan bien los signos de puntuación, haciendo las pausas previstas*.

ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Durante la locución, realizo una respiración adecuada, pausada pero continua y profunda	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	9	22	Poco	3	7,3
	Bastante	22	53,6	Bastante	17	41,5
	Mucho	10	24,4	Mucho	21	51,2

Tabla 368. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

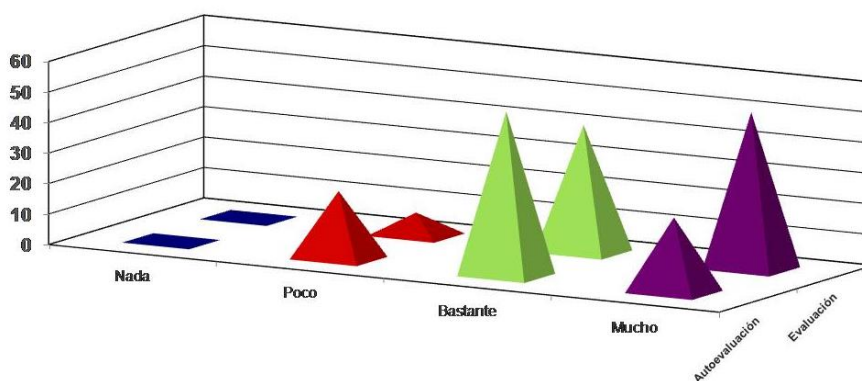


Fig. 351. En la locución se realiza la respiración adecuada, pausada pero continua y profunda.

En este nuevo ítem las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son sensibles, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 78 %, mientras que la evaluadora experta lo sitúa en el 92 %. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se realiza una *respiración adecuada, pausada pero continua y profunda* durante las locuciones evaluadas en un altísimo porcentaje de las mismas, si bien los locutores noveles califican este indicador 14 puntos porcentuales menos.

ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono, altero el ritmo de la locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	11	26,9	Poco	3	7,3
	Bastante	24	58,5	Bastante	24	58,6
	Mucho	6	14,6	Mucho	14	34,1

Tabla 369. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.

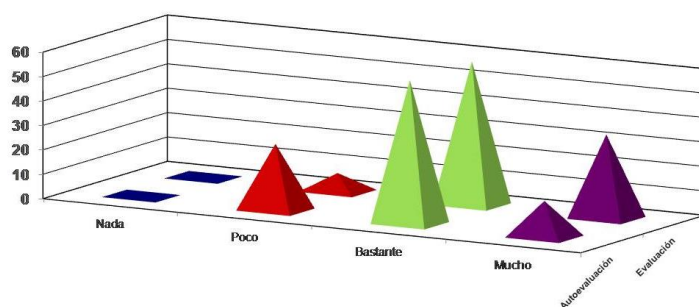


Fig. 352. En la locución se altera el ritmo de locución para reforzar la carga emocional.

En este nuevo caso las diferencias existentes entre las apreciaciones de los autoevaluadores y la experta son bastante altas, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 72 % mientras que la evaluadora experta se acerca al 93 %. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta *se altera el ritmo de locución en las frases para reforzar la carga emocional de las palabras clave durante las locuciones evaluadas* en un altísimo porcentaje de las mismas, mientras que los autores no lo perciben tan rotundamente en su autoevaluación, al existir una diferencia de 21 puntos porcentuales por debajo de la apreciación de la experta.

ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adecuó el volumen de mi voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	12,2	Poco	2	4,9
	Bastante	26	63,4	Bastante	27	65,8
	Mucho	10	24,4	Mucho	12	29,3

Tabla 370. En la locución se adecuó el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

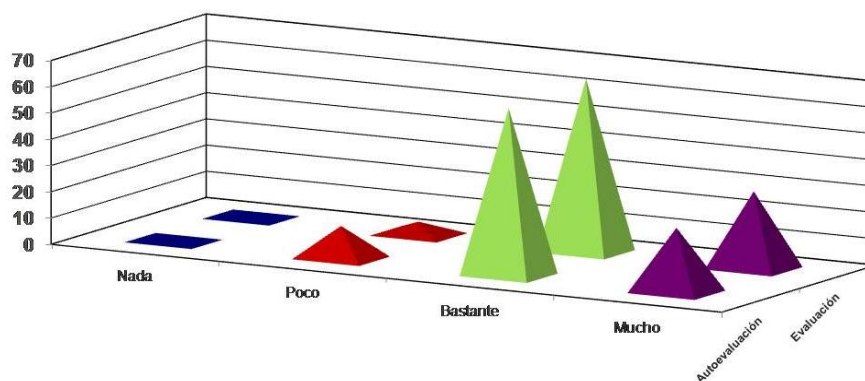


Fig. 353. En la locución se adecúa el volumen según el énfasis a dar a la palabra o frase.

En este ítem también existen diferencias entre las valoraciones de los autoevaluadores y la experta, ya que al sumar los porcentajes de las opciones bastante y mucho tal como venimos haciendo, en el caso de los autores el porcentaje se sitúa en el 86 % mientras que la evaluadora experta se acerca al 95 %. Tales resultados ponen de manifiesto que en la opinión de la experta se adecúa el volumen de la voz según el énfasis que le quiero dar a la palabra o frase en un altísimo porcentaje de las locuciones, mientras que los autores no lo estiman tan frecuentes estas adecuaciones de volumen, ya que en un 12,2 % indican que lo adecuan poco.

ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modulo la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución haciéndola más rápido o más lenta según el efecto que quiero lograr en el oyente.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	7	17	Poco	5	12,2
	Bastante	25	61	Bastante	26	63,4
	Mucho	9	22	Mucho	10	24,4

Tabla 371. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

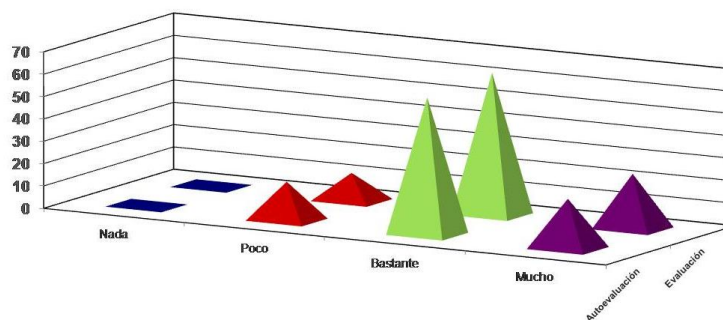


Fig. 354. Se modula la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución.

La *modulación de la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución* es una variable mucho mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en casi un 17 % que lo hacen pocas veces y en el 83 % que si lo hacen con bastante y mucha frecuencia. Por su parte, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 87 % se modula tal duración de las silabas, existiendo pues una pequeña discrepancia entre ambas apreciaciones.

ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuido la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación locucional	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada		-	Nada	-	-
	Poco	4	9,8	Poco	2	4,9
	Bastante	29	70,7	Bastante	17	41,5
	Mucho	8	19,5	Mucho	22	53,6

Tabla 372. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación

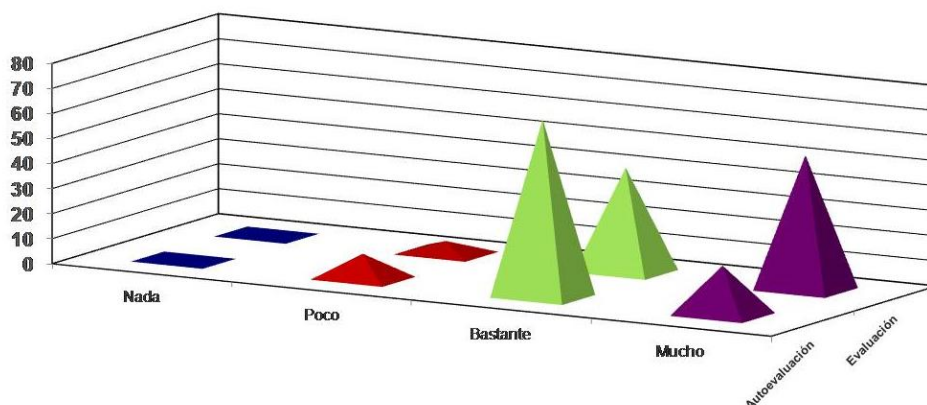


Fig. 355. Se cuida la puntuación para, con ello, conseguir una buena entonación.

Algo más del 80% de los autores consideran que cuidan bastante o mucho la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación radiofónica, si bien en la valoración emitida por la experta en ambas opciones es del 95% existiendo solo 5 puntos porcentuales de diferencia entre ambas estimaciones.

ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Modulo la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a mis locuciones	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada		-	Nada	-	-
	Poco	9	22	Poco	3	7,3
	Bastante	25	61	Bastante	26	63,4
	Mucho	7	17	Mucho	12	29,3

Tabla 373. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

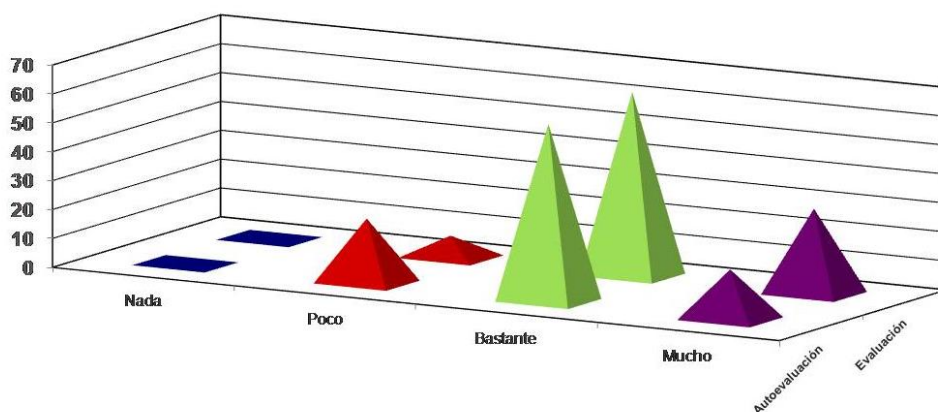


Fig. 356. Se modula la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo.

La *modulación de la longitud de ciertas palabras para imprimir ritmo a la locución* es una variable sensiblemente mejor estimada por la experta que por los propios locutores, ya que estos indican en un 22 % que lo hacen pocas veces y en el 78 % que si lo hacen con bastante y mucha frecuencia. En cambio, la experta opina sumando las opciones bastante y mucho, que en el 93 % se modula tal longitud, existiendo pues una cierta discrepancia entre ambas apreciaciones.

Los ítems números 13 al 20 y 24, 25 y 27, no pueden ser valorados por la experta tal como aparecen formulados ya que preguntan por conductas no observables ni deducibles al escuchar la grabación de las locuciones realizadas.

ítem 13	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Suelo calentar las cuerdas vocales antes de locucionar	No procede	-	-
	Nada	20	48,8
	Poco	14	34,1
	Bastante	5	12,2
	Mucho	2	4,9

Tabla 374. Hábito de calentar las cuerdas vocales antes de locucionar

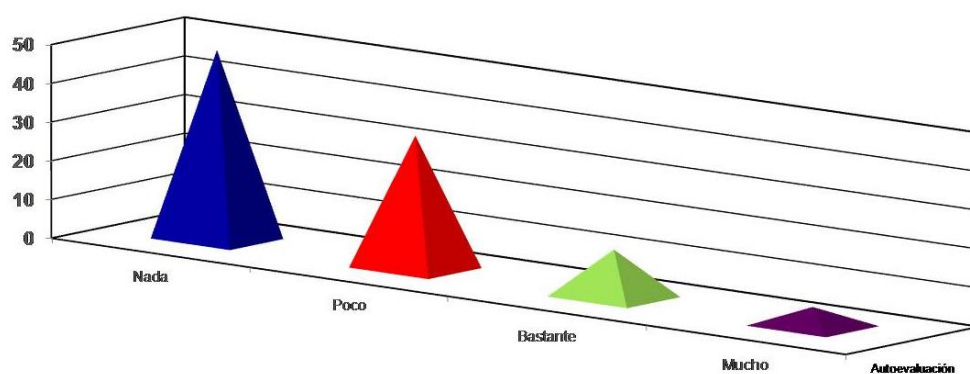


Fig. 357. Suelo calentar las cuerdas vocales antes de locucionar

Casi el 80 % de los locutores noveles confiesan que calientan nada o poco sus cuerdas vocales antes de locucionar.

ítem 14	Autoevaluación		
	Puntaje	Fr ec.	%
Ensayo el texto antes de hacer la locución, para conseguir seguridad.	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	6	14,6
	Bastante	17	41,4
	Mucho	18	44

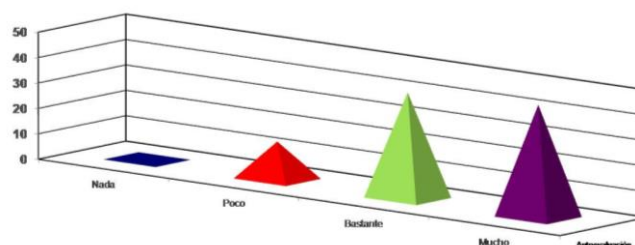


Fig. 358. Hábito de ensayar antes de locucionar.

Tabla 375. Hábito de ensayar antes de locucionar.

El 85 % declara ensayar bastante y mucho la locución para conseguir seguridad.

ítem 15	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Tras ensayar, escucho la locución grabada, reconozco mis errores y los corrijo	No procede	-	-
	Nada	1	2,4
	Poco	8	19,5
	Bastante	29	70,8
	Mucho	3	7,3

Tabla 376. Hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.

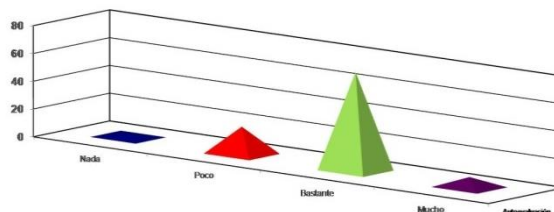
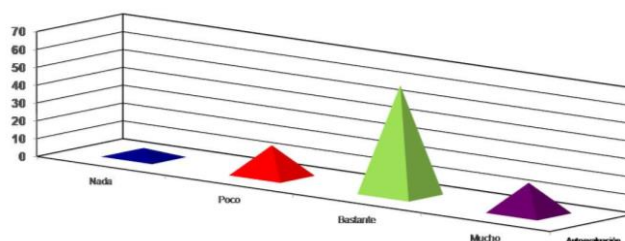


Fig. 359. Hábito de escuchar la grabación derivada del ensayo.

Casi el 80 % declaran que tras ensayar, escuchan bastante y mucho la locución grabada, para reconocer sus errores y corregirlos.

ítem 16	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Haciendo ejercicios aprendo a conocer mejor las posibilidades de mi voz	No procede	-	-
	Nada	2	5
	Poco	7	17
	Bastante	25	61
	Mucho	7	17



Ejercitación para conocer mejor la voz. ñn para conocer mejor la voz.

Casi el 80 % de los locutores noveles confiesan que haciendo ejercicios aprende bastante y mucho a conocer las posibilidades de su voz.

ítem 17	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Mejoro mi estilo de locución cuando consigo controlar las inflexiones finales de la voz.	No procede	-	-
	Nada	3	7,4
	Poco	11	26,8
	Bastante	26	63,4
	Mucho	1	2,4

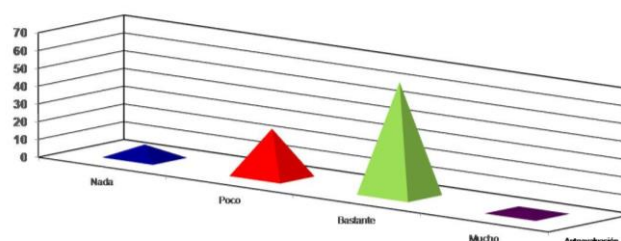


Tabla 378. Mejora del estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.

Fig. 361. Mejora del estilo de locución al controlar las inflexiones de la voz.

Sólo 65 % indica que cuando controla bastante y mucho las inflexiones de la voz mejora la locución.

Ítem 18	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Me entreno realizando ejercicios de entonación.	No procede	-	-
	Nada	6	14,6
	Poco	23	56,1
	Bastante	10	24,4
	Mucho	2	4,9

Tabla 379. Hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

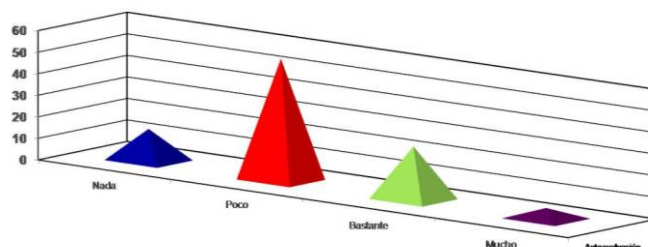


Fig. 362. Hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

Aproximadamente el 70 % no ensaya, o ensaya poco la entonación.

Ítem 19	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Practico el texto antes de locucionar.	No procede	-	-
	Nada	4	9,7
	Poco	23	56,1
	Bastante	14	34,2
	Mucho	4	9,7

Tabla 380. Hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

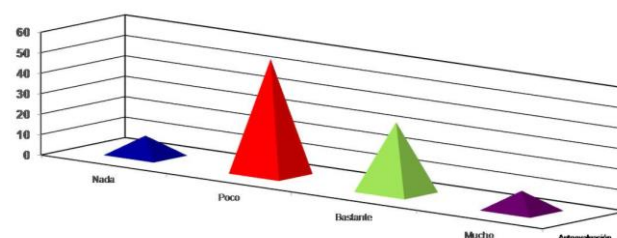


Fig. 363. Hábito de entrenar la voz realizando ejercicios de entonación

Casi el 70 % declaran que no ensayan, o ensayan poco la entonación.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Mi ritmo a la hora de leer es el correcto, ni rápido ni lento, andante	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	9	22	Poco	2	4,9
	Bastante	25	61	Bastante	14	34,1

	Mucho	7	17	Mucho	25	61
--	-------	---	----	-------	----	----

Tabla 381. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

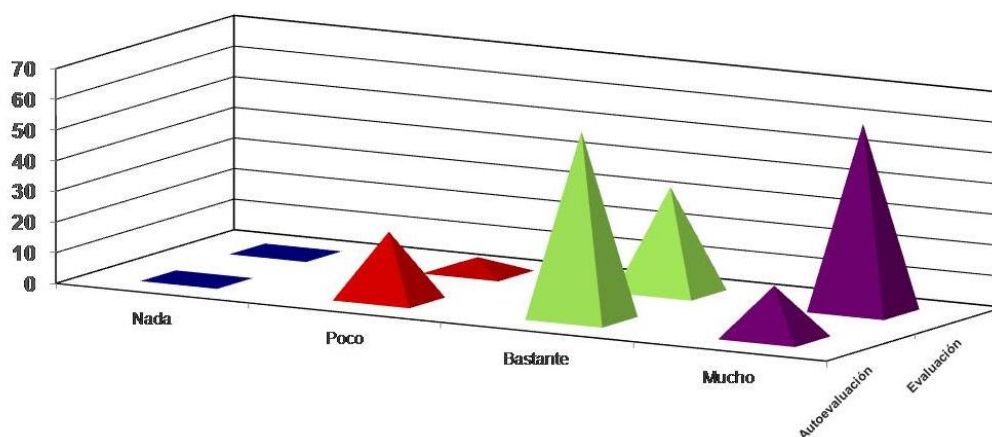


Fig. 364. El ritmo a la hora de leer en radio ha de ser correcto, ni rápido ni lento, andante.

Sobre la estimación que se hace en la autoevaluación y en la evaluación externa sobre si el ritmo a la hora de leer es el correcto, no siendo ni rápido ni lento, sino andante, la suma de las apreciaciones bastante y mucho en el caso de la autoevaluación es del 78 %, y en el caso de la experta al 95%, existiendo una diferencia de 17 puntos porcentuales entre ambas apreciaciones.

ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer la locución leo sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	7	17	Poco	4	9,8
	Bastante	23	56,2	Bastante	16	39
	Mucho	11	26,8	Mucho	21	51,2

Tabla 382. . Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

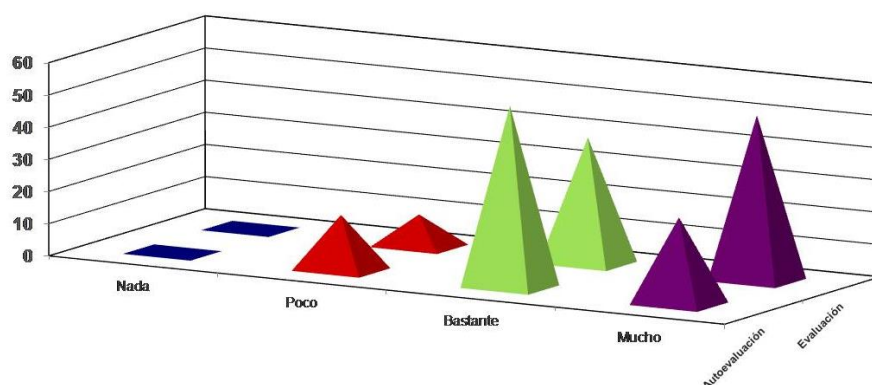


Fig. 365. Al hacer la locución conviene leer sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real.

Interrogados autores y evaluadora experta sobre si *al hacer locución se lee sin que lo parezca, imitando lo que sería una conversación real*, y el 83 % de los que se autoevalúan expresan que lo consigue bastante o mucho. Para la experta más del 90 % lo consigue bastante o mucho, siendo la diferencia de su estimación de 7 puntos, respecto a la autoevaluación.

ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al locucionar no solamente leo, sino que interpreto con mi voz.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	4	9,8
	Bastante	27	65,9	Bastante	20	48,8
	Mucho	8	19,5	Mucho	17	41,4

Tabla 383. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

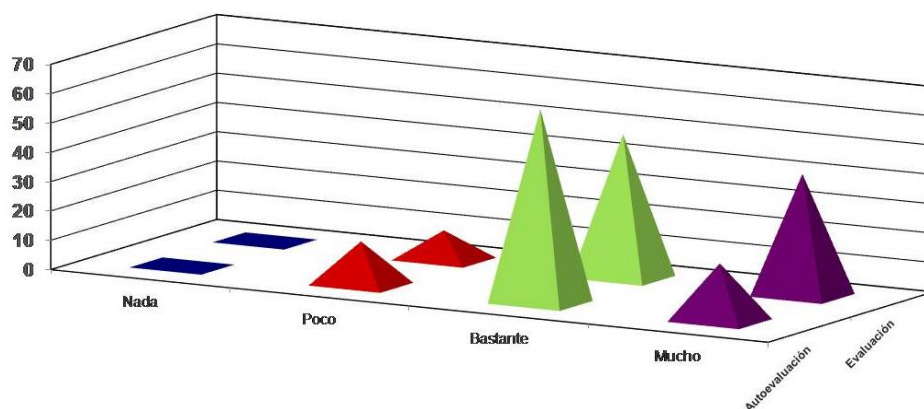


Fig. 366. Al hacer la locución no sólo se debe leer, sino que se ha de interpretar con la voz.

En lo concerniente a que los locutores noveles no leen, sino que interpretan con su voz, los actores principales autoevalúan esta cuestión de forma favorable, ya que la suma de las opciones: bastante y mucho se acerca al 85%, si bien la opción poco representa un 14,6 %. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos opciones casi un 90 por ciento, es decir 5 puntos por arriba que los locutores.

ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Cuando locuciono hablo con naturalidad para que mi voz no suene postiza	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	12,2	Poco	-	-
	Bastante	27	65,8	Bastante	16	39
	Mucho	9	22	Mucho	25	61

Tabla 384. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.

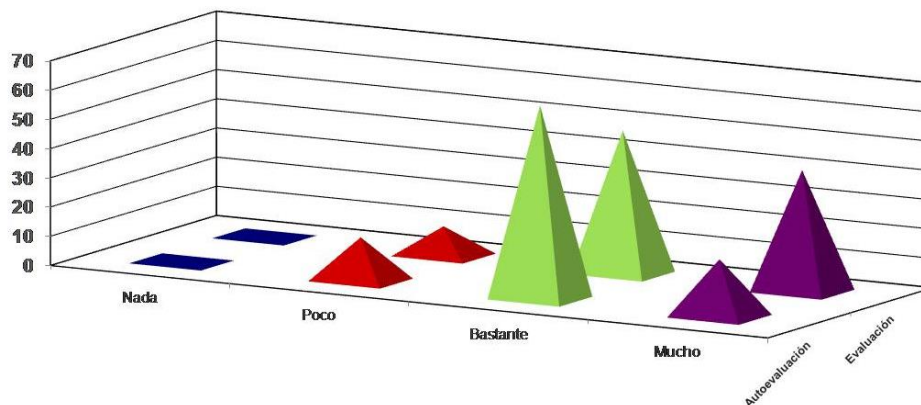


Fig. 367. Al hacer la locución se ha de hablar con naturalidad evitando voces postizas.

Cuando se analiza como los locutores *hablan con naturalidad para que sus voces no parezcan postizas*, aproximadamente el 88 % dicen hacerlo bastante y mucho. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías un 100%, es decir 12 puntos porcentuales más.

ítem 24	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec	%
Locuciono gesticulando para conseguir que mi voz tenga más expresividad sonora	No procede	-	-
	Nada	-	-
	Poco	12	29,3
	Bastante	24	58,5
	Mucho	5	12,2

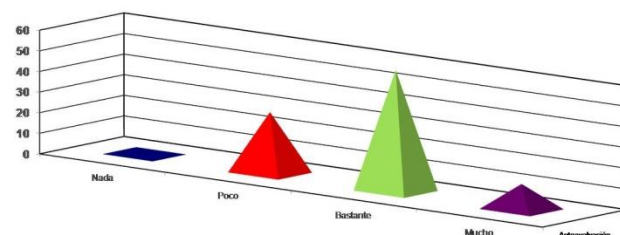


Fig. 368. Hábito de locucionar gesticulando

Tabla 385. Hábito de locucionar gesticulando

Un 70 % aproximadamente declara que locuciona gesticulando bastante y muchas veces.

ítem 25	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
A la hora de locucionar, aumento la mi emotividad gesticulando con los brazos y el rostro	No procede	-	-
	Nada	1	2,4
	Poco	13	31,6
	Bastante	18	44
	Mucho	9	22

Tabla 386. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando

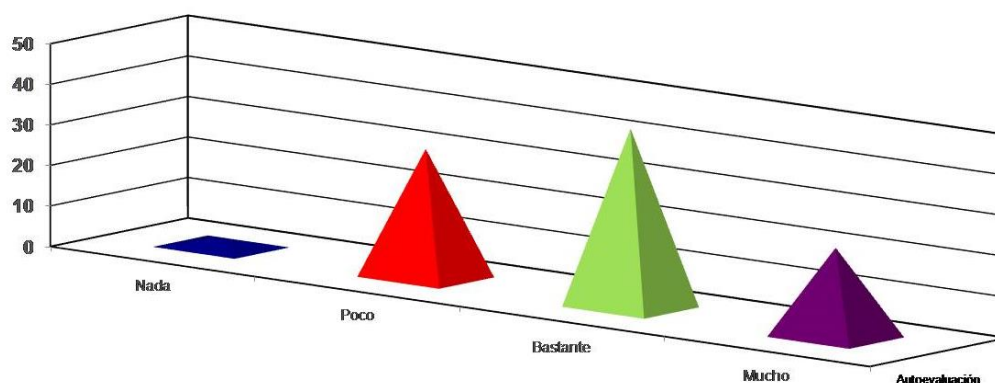


Fig. 369. Aumento de la emotividad conseguida cuando se locuciona gesticulando

Siguiendo la tónica de ítems anteriores alusivos al lenguaje corporal, solo el 64 % de los locutores noveles indica que, cuando locucionan gesticulando, consiguen bastante y mucho aumentar la emotividad de sus palabras y frases.

ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al interpretar con mi voz consigo emocionar a quienes me escuchan	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	13	31,7	Poco	8	19,5
	Bastante	25	61	Bastante	31	75,6
	Mucho	3	7,3	Mucho	2	4,9

Tabla 387. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

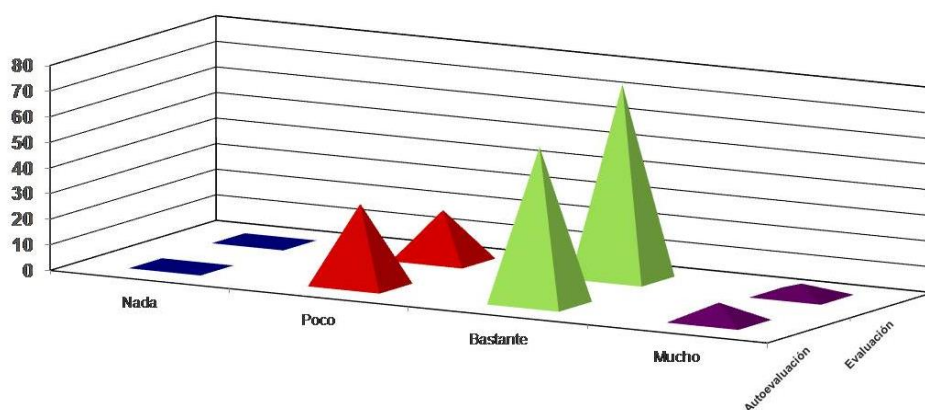


Fig. 370. Al interpretar con la voz ha de conseguirse emocionar a quienes escuchan la radio.

Importantes discrepancias existen en las respuestas a la pregunta referida a si *al interpretar con la voz los locutores consiguen emocionar a los oyentes* ya que mientras que la evaluadora externa valora con casi un 80 % la suma de las opciones bastante y mucho, los propios locutores estiman en un 31,7 % que las emocionan poco, y en un 68 % aproximadamente estiman que las audiencias se emocionan bastante y mucho.

ítem 27	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Procuró crear un ambiente confortable cuando grabo locuciones	No procede	-	-
	Nada	1	2,4
	Poco	2	4,9
	Bastante	28	68,3
	Mucho	10	24,4

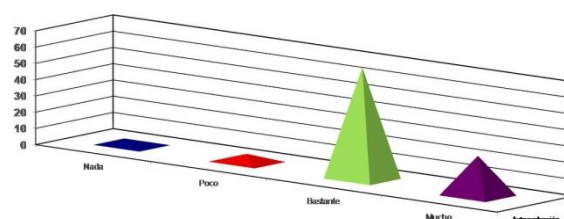


Fig. 371. Creación de un ambiente confortable al grabar las locuciones

Tabla 388. Creación de un ambiente confortable al grabar las locuciones

Más del 92 % de los locutores noveles declaran que procuran crear un ambiente bastante y muy confortable al grabar.

ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hacer la locución, imprimo musicalidad a mis palabras realizando modificaciones de ritmo y sonoridad.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	2	4,9	Nada	-	-
	Poco	10	24,4	Poco	3	7,3
	Bastante	23	56,1	Bastante	32	78,1
	Mucho	6	14,6	Mucho	6	14,6

Tabla 389. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

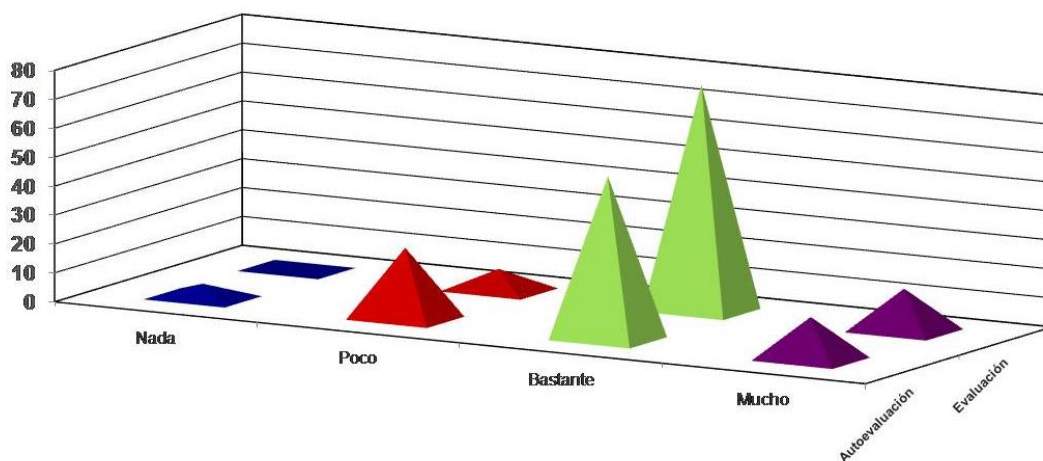


Fig. 372. Ha de imprimirse musicalidad a las palabras cuando se hace locución.

Resaltan las diferencias de estimación que realizan los locutores y la evaluadora especializada sobre cómo estos *imprimen musicalidad a sus palabras mientras realizan la locución*. En primer lugar destaca que casi el 70 % de los locutores digan que lo hacen bastante y mucho mientras un 30 % aproximadamente lo consiguen poco. La evaluadora especializada asigna a la

suma de estas dos opciones un 92 %, existiendo una sensible diferencia entre las estimaciones de ambos (22 puntos).

ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Locuciono con cierta pasión	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,4	Nada	-	-
	Poco	7	17,1	Poco	6	14,6
	Bastante	22	53,7	Bastante	25	61
	Mucho	11	26,8	Mucho	10	24,4

Tabla 390. Tabla nº __ . Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

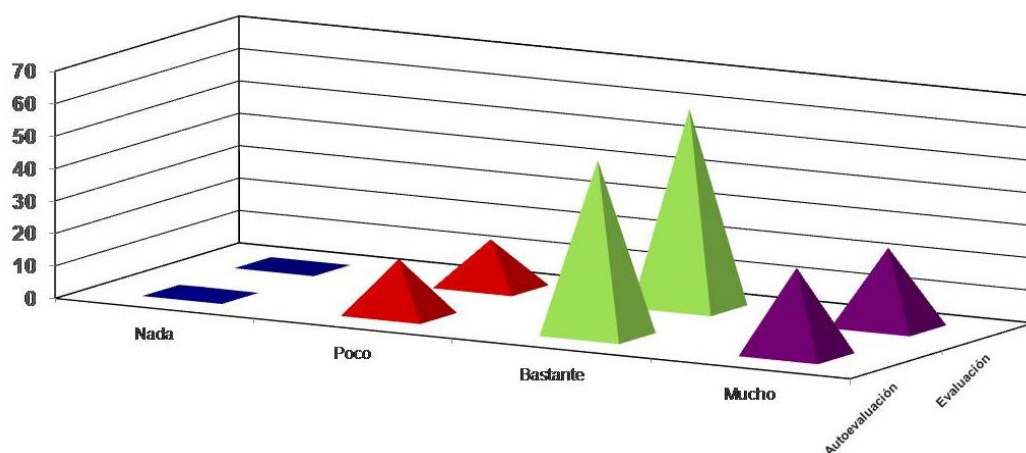


Fig. 373. Ha de hacerse la locución con cierta pasión.

Cuando se analiza como los locutores se apasionan mientras generan sus discursos radiofónicos destaca como negativo que cerca de un 19 % indiquen lo consigan nada y poco, si bien el 81 % aproximadamente lo hacen bastante y mucho. Por su parte, la evaluadora externa adjudica a estas dos categorías ceca de un 85 %, es decir solo 3 puntos porcentuales más.

ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al hablar utilizo vocabulario específico adecuado a la audiencia	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	4	9,7	Poco	-	-
	Bastante	27	65,9	Bastante	9	22

	Mucho	10	24,4	Mucho	32	78
--	-------	----	-------------	-------	----	-----------

Tabla 391. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.

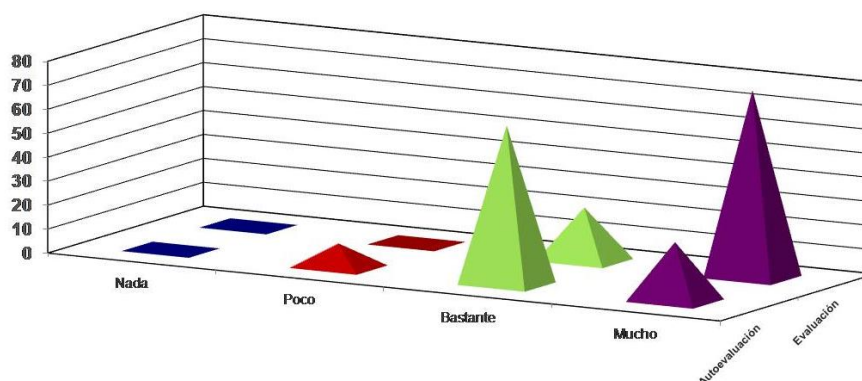


Fig. 374. Ha de utilizarse un vocabulario específico adecuado a la audiencia.

En este ítem las estimaciones finales sumando las opciones bastante y mucho son próximas entre los locutores noveles y la experta. La segunda otorga las opciones bastante y mucho al 100 %, y la autoevaluación otorga a la suma de estas dos opciones el 90 %, es decir, *el vocabulario usado parece estimarse como muy adecuado a la audiencia*.

ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Tengo en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país cuando locuciono	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	9	22	Poco	-	-
	Bastante	26	63,4	Bastante	8	19,5
	Mucho	6	14,6	Mucho	33	80,5

Tabla 392. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

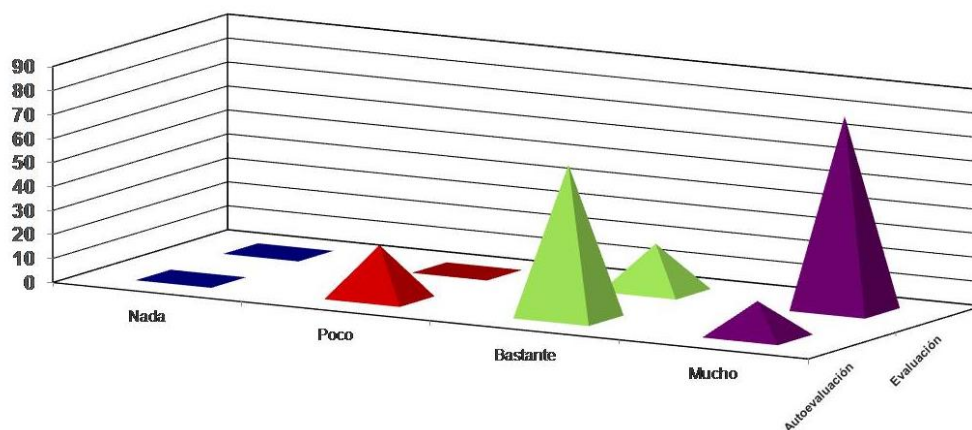


Fig. 375. Han de tenerse en cuenta las palabras típicas y frases hechas de una zona o país, al hacer radio.

Continuando con la reflexión sobre la composición de los textos que se usan al construir la locución, la experta estima en un 100 % que se ha tenido bastante y muy en cuenta las palabras típicas y frases hechas de cada zona o país, porcentaje que los locutores sitúan en un 78 %, veintidós puntos porcentuales menos.

ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto el estilo de diálogos al carácter de las personas que entrevisto	No procede	-	-	No procede	21	51,2
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	-	-
	Bastante	20	48,8	Bastante	8	19,5
	Mucho	10	24,4	Mucho	12	29,3

Tabla 393. Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

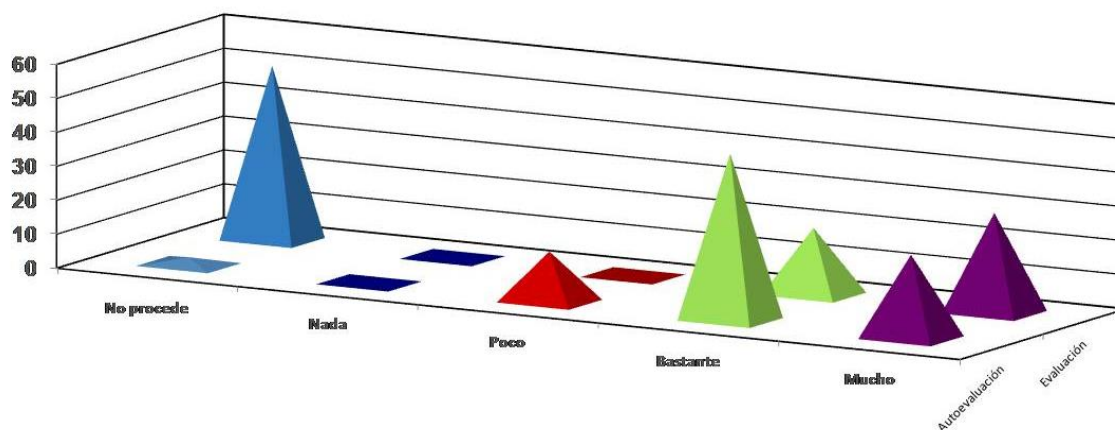


Fig. 376 1. . Ha de adaptarse el estilo de los diálogos al carácter de las personas que se entrevistan.

Una cuestión ciertamente complicada para locutores noveles es su supuesta capacidad para adaptar el diálogo al carácter de las personas que entrevisto. A pesar de ello declaran en más del 85 % conseguirlo bastante o mucho. La experta adjudica, en cambio, el 51,2 % a la opción *no procede*, dada la escasísima presencia de entrevistas en los programas grabados.

ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Adapto mi forma de hablar al tipo de programa radiofónico en el que participo	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	-	-
	Bastante	24	58,5	Bastante	4	9,8
	Mucho	11	26,9	Mucho	37	90,2

Tabla 394. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.

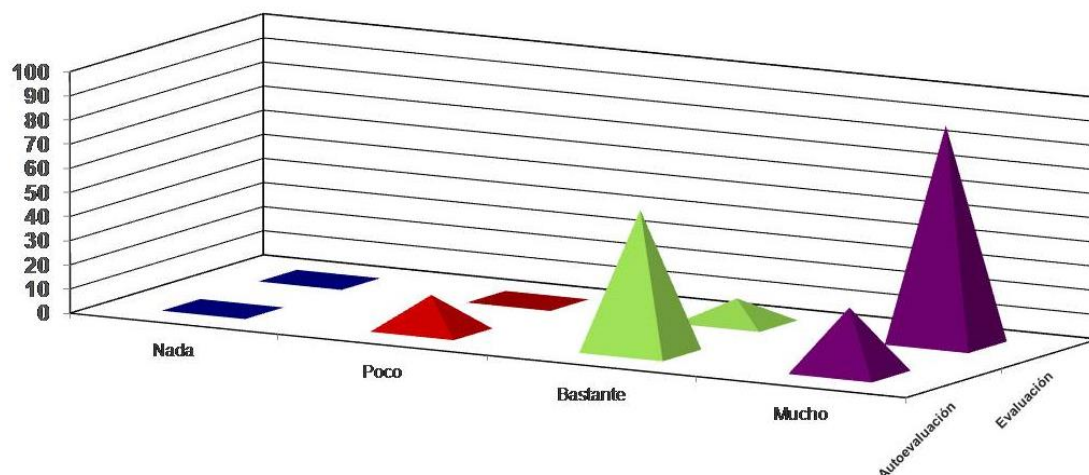


Fig. 377 1. Ha de adaptarse la forma de hablar al tipo de programa radiofónico.

El 85 % aproximadamente de los locutores noveles dicen adaptar bastante y mucho la forma de hablar al tipo de programa. La experta por su parte eleva al 100 % tal estimación sumando las opciones bastante y mucho.

5.2. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de la selección musical

ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.	Nada	1	2,4	Nada	5	12,2
	Poco	2	4,9	Poco	1	2,4
	Bastante	31	75,6	Bastante	8	19,5
	Mucho	7	17,1	Mucho	27	65,9

Tabla 395. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.

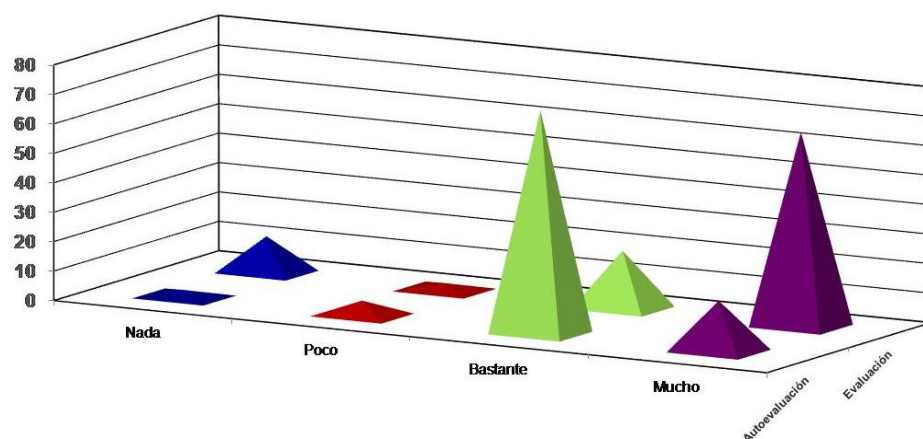


Fig. 378 1. La banda sonora tiene secuencias que identifican con claridad las partes del programa de radio.

En el ítem referido a la inclusión en la banda sonora de secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio, las puntuaciones obtenidas en la autoevaluación sumando las obtenidas en las categorías bastante y mucho superan el 92 %. En cambio, la evaluación que la experta realiza del mismo ítem en la suma de idénticas categorías supera levemente el 85 %, 7 puntos menos.

ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion.	Nada	2	4,9	Nada	5	12,2
	Poco	6	14,6	Poco	4	9,7
	Bastante	24	58,5	Bastante	7	17,1
	Mucho	9	22	Mucho	25	61

Tabla 396. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.

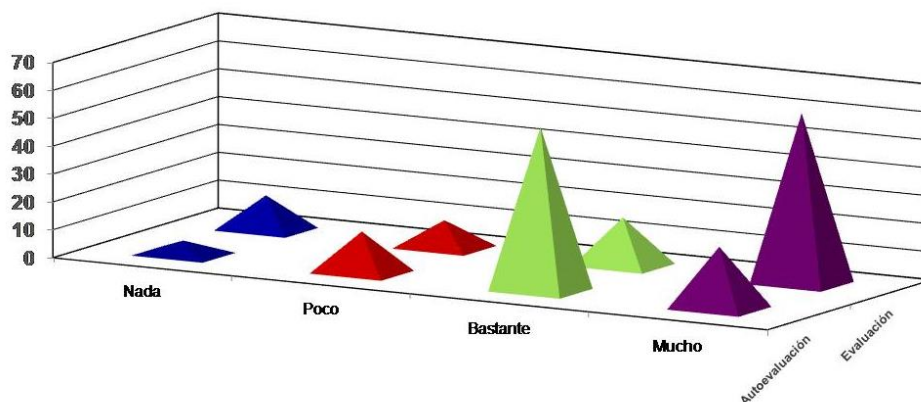


Fig. 378 2. Las secuencias musicales que acompañan la locución han de reforzar las emociones y sentimientos que despierta dicho guion.

En este ítem en el que se indaga sobre si las distintas secuencias musicales seleccionadas refuerzan las emociones de los distintos fragmentos del guion, tanto la autoevaluación realizada por el alumnado como la evaluación realizada por la experta coinciden en que, sumada las apreciaciones referidas a las categorías bastante y mucho, ambas estimaciones se sitúan en torno al 80 %, lo cual indica que la selección emocional de la música respecto a los contenidos literarios para reforzar la carga emotiva de los contenidos literarios ha sido estimada como adecuada. No obstante, y al igual que en el ítem anterior, la evaluación de la experta resalta mucho más que la propia autoevaluación, la idoneidad de la selección emocional situándola en la opción más alta en algo más del 78 %, solo tres puntos porcentuales menos.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión.	Nada	2	4,9	Nada	5	12,2
	Poco	3	7,3	Poco	4	9,7
	Bastante	27	65,8	Bastante	5	12,2
	Mucho	9	22	Mucho	27	65,9

Tabla 397. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

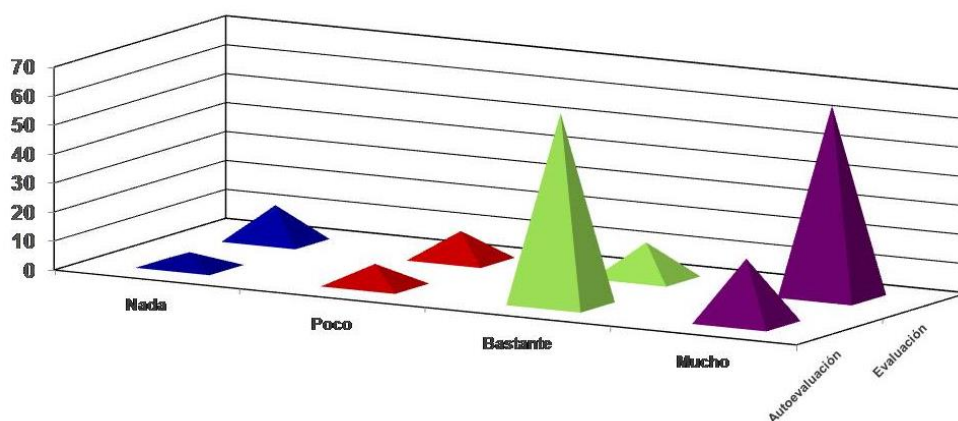


Fig. 378 3. Las secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan las emociones que generan los textos del guion.

En cuanto a que la selección musical contiene ritmos que refuerzan las emociones y sentimientos que generan los textos del guion, se observa que la autopercepción de los autores sobre este indicador sumando los porcentajes obtenidos en las opciones bastante y mucho es del 88 %, siendo más baja la percepción de la experta, cuya suma de puntuaciones en estas dos categorías llega 78 % (diez puntos menos).

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.	Nada	2	4,9	Nada	5	12,2
	Poco	9	22	Poco	4	9,7
	Bastante	24	58,5	Bastante	5	12,2
	Mucho	6	14,6	Mucho	27	65,9

Tabla 398. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

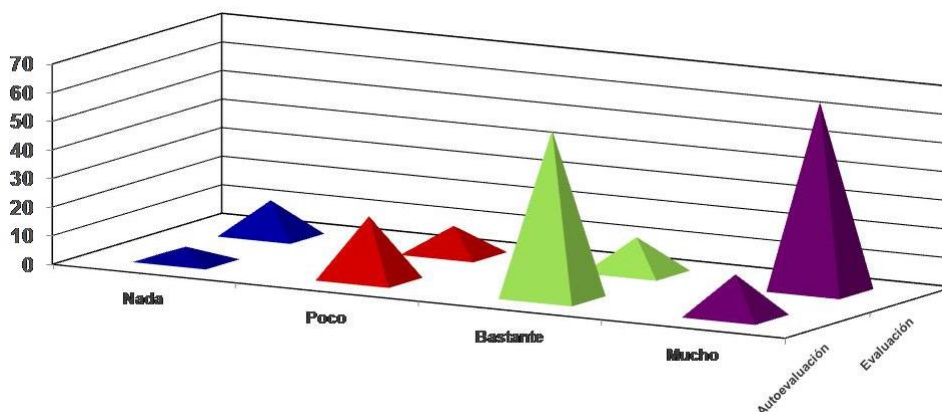


Fig. 378 4. Las secuencias musicales contienen melodías que refuerzan las emociones de los textos el guion.

Preguntados sobre si las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar, se observa que la percepción de locutores noveles y de la experta sobre este indicador, sumando los porcentajes obtenidos en las opciones bastante y mucho, oscilan entre el 73 % de los primeros y el 78 % de la segunda.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	Nada	1	2,4	Nada	5	12,2
	Poco	7	17,1	Poco	4	9,7
	Bastante	21	51,2	Bastante	5	12,2
	Mucho	12	29,3	Mucho	27	65,9

Tabla 399. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

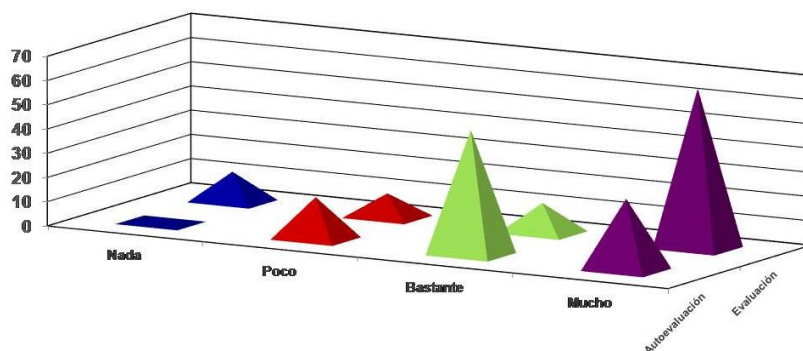


Fig. 378 5. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian a las emociones a transmitir.

En este ítem existe una escasísima diferencia entre la autoevaluación de los autores y la evaluadora experta, ya que esta otorga a un 78 % a la suma de los porcentajes de las calificaciones bastante y mucho, mientras que los autores de la selección musical otorgan a esta misma suma porcentual el 80 % (sólo dos puntos de diferencia).

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.	Nada	1	2,4	Nada	5	12,2
	Poco	6	14,6	Poco	1	2,4
	Bastante	28	68,4	Bastante	8	19,5
	Mucho	6	14,6	Mucho	27	65,9

Tabla 400. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

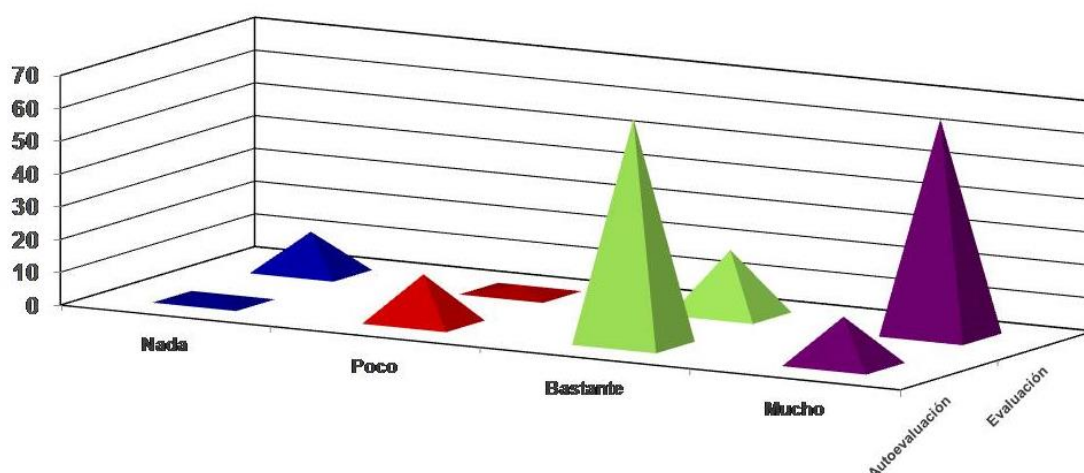


Fig. 378 6. En la selección de las secuencias musicales se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para generar emociones.

En el último ítem, es sin duda el de mayor dificultad para los guionistas y productores noveles que carecen de formación musical en su mayoría ya que se les hace reflexionar sobre la tonalidad mayor o menor de las melodías que han sido seleccionadas para su banda sonora para con este dato inducir las diversas emociones que se pretendían. Los porcentajes de la tabla muestran la existencia de apenas dos puntos porcentuales entre las calificaciones otorgadas por la experta sumando las opciones bastante y mucho (85,4 %), y las reflejadas para esta misma suma por los autores noveles en su autoevaluación que es del 83 %.

5.3. Resultados del cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la escala de evaluación de los guiones

Ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La temática tratada en el programa conecta con los intereses y motivaciones del público destinatario.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	7,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	12,2	En cierta medida	5	12,2
	En buena medida	23	56,1	En buena medida	13	31,7
	En gran medida	10	24,4	En gran medida	23	56,1

Tabla 401. Guion basado en los intereses de la audiencia.

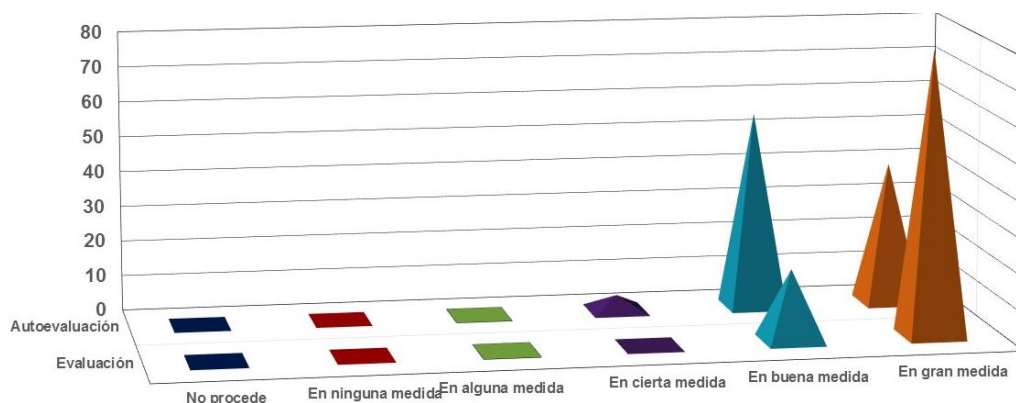


Fig. 379 1. Guion basado en los intereses de la audiencia.

Las puntuaciones obtenidas indican que el 80 % de las estimaciones de los guionistas noveles y el 88 % de las apreciaciones de la experta consideran que en buena y en gran medida .la temática tratada en el programa conecta con los intereses y motivaciones del público destinatario.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Las ideas que se desarrollan en el programa son fáciles de comprender	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,9	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	12,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	16	39	En buena medida	8	19,5
	En gran medida	18	43,9	En gran medida	33	80,5

Tabla 402. Facilidad de comprensión del contenido del programa

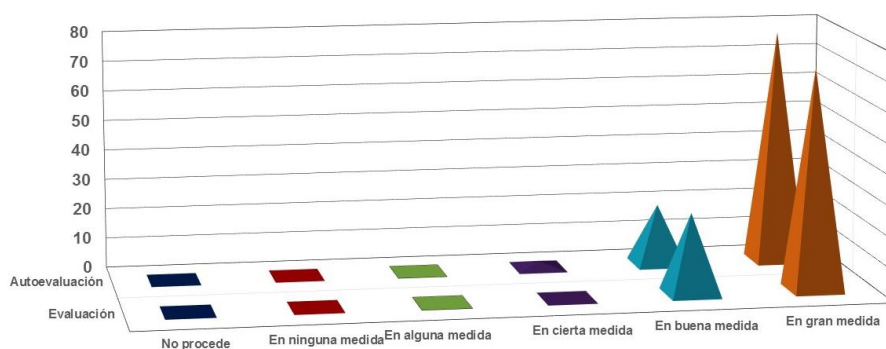


Fig. 379 2. Facilidad de comprensión el contenido del programa

El 83 % de los autores en el ejercicio de su autoevaluación y el 100 % en opinión de la experta consideran que las ideas que se desarrollan en el programa son en buena medida y en gran medida fáciles de entender.

Ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado en la narración la existencia de saltos bruscos que hacen difícil la comprensión del contenido, al perderse el hilo conductor	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	7	17,1	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	12,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	15	36,6	En buena medida	19	46,3
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	22	53,7

Tabla 403. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.

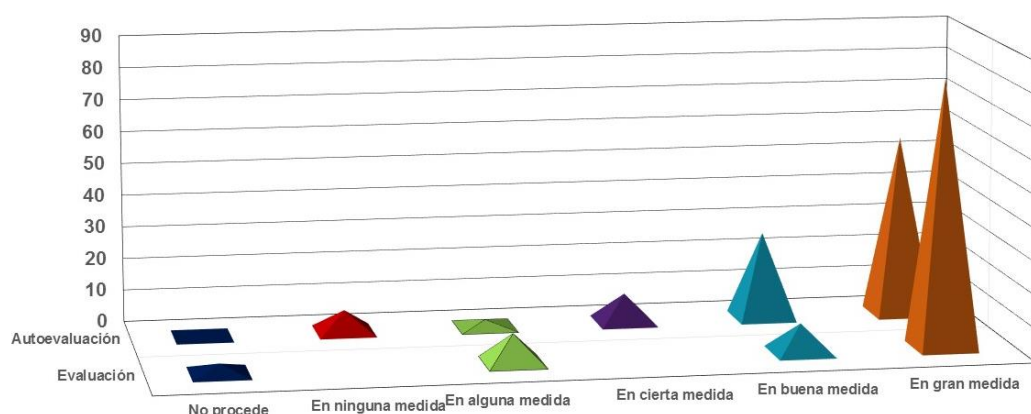


Fig. 379 3. Inexistencia de saltos bruscos en la narración.

Solo el 56 % de los guionistas noveles indican que se ha evitado bastante y mucho que en la narración *existan saltos bruscos que hagan difícil la comprensión del contenido, por perderse el hilo conductor*. En el caso de la evaluadora externa este porcentaje sube al 100 %, casi cuarenta puntos por arriba. El hecho de que el 21 % de los autores considere que no se han evitado estas discontinuidades *ni en ninguna, ni en alguna manera* indica la existencia de cierta insatisfacción de los mismos al juzgar la presencia de este indicador de calidad en sus guiones.

Ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
A lo largo del guion se resaltan las ideas clave del tema elegido.	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	1	2,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	7,3	En alguna medida	6	14,6
	En cierta medida	4	9,8	En cierta. medida	-	-
	En buena medida	21	51,2	En buena medida	9	22
	En gran medida	12	29,3	En gran medida	26	63,4

Tabla 404. Recuerdo de datos relevantes.

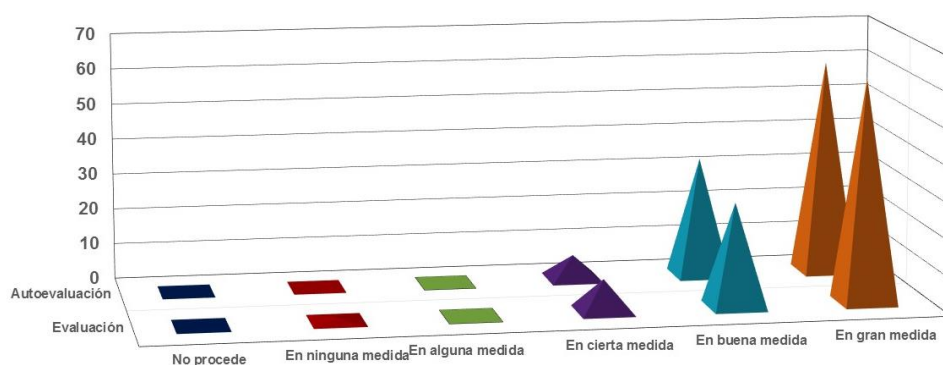


Fig. 379 4. Recuerdo de datos relevantes.

Cerca del 80 % de los autores y 85 % en opinión de la evaluadora experta indican que en el guion *se resaltan las ideas clave del tema elegido* en los valores bastante (4) y mucho (5).

Ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion aparecen repeticiones que lo hacen reiterativo, dificultando el progreso de la narración	N. Proc.	1	2,4	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	17	41,5	En ning. medida	35	85,4
	En alguna medida	11	26,8	En alguna medida	6	14,6
	En cierta medida	5	12,3	En cierta medida	-	-
	En buena medida	6	14,6	En buena medida	-	-
	En gran medida	1	2,4	En gran medida	-	-

Tabla 405. Presencia de repeticiones.

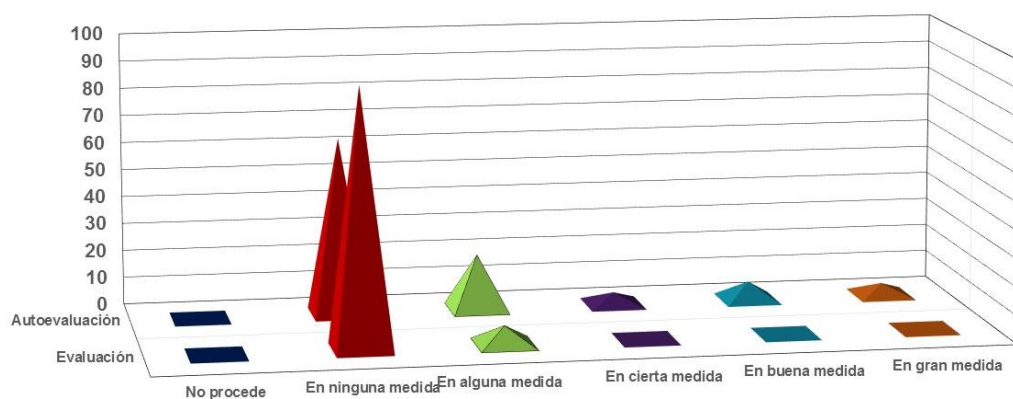


Fig. 379 5. Presencia de repeticiones.

Algo más del 65 % de los productores se autoevalúan en este ítem con las puntuaciones inferiores de la escala de rangos (1 y 2), porcentaje que la evaluadora eleva al 100 % en estos mismos rangos, lo que indica que los guiones preparados aparecen escasas repeticiones que los pudieran hacer reiterativos.

Ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el desarrollo se contienen suficientes explicaciones que ayuden a comprender mejor la temática	N. Proc.			N. Proc.	-	-
	En ning. medida	1	2,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	7,3	En alguna medida	8	19,5
	En cierta medida	8	19,5	En cierta medida	4	9,7
	En buena medida	20	48,8	En buena medida	17	41,5
	En gran medida	9	22	En gran medida	12	29,3

Tabla 406. Se contienen suficientes explicaciones.

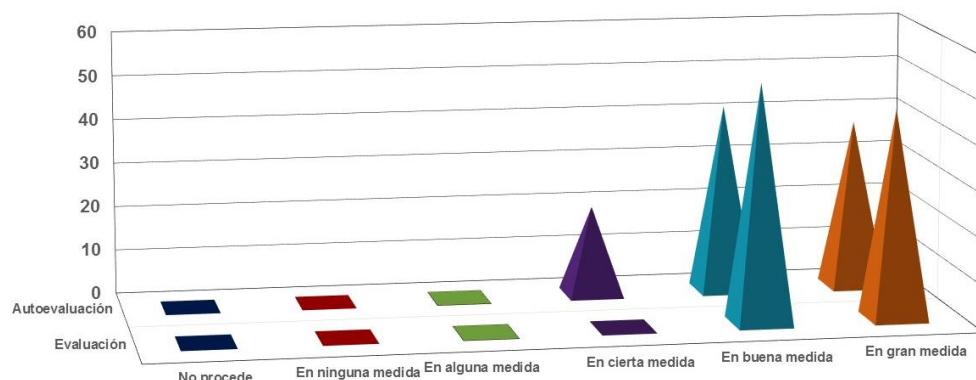


Fig. 379 6. Se contienen suficientes explicaciones.

El 70 por ciento aproximadamente de los guionistas sumando las respuestas de los rangos 4 y 5 (buena y gran medida) confiesan que es sus textos hay suficientes *explicaciones para comprender bien la temática tratada*. La evaluadora mantiene este porcentaje en idénticos rangos, existiendo por ello coincidencia.

Ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El desarrollo narrativo se aleja del tema central, distrayéndose en detalles secundarios.	N. Proc.	1	2,4	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	23	56,1	En ning. medida	41	100
	En alguna medida	5	12,2	En alguna medida		
	En cierta medida	6	14,7	En cierta medida	-	-
	En buena medida	5	12,2	En buena medida	-	-
	En gran medida	1	2,4	En gran medida	-	-

Tabla 407. Se aleja del tema central.

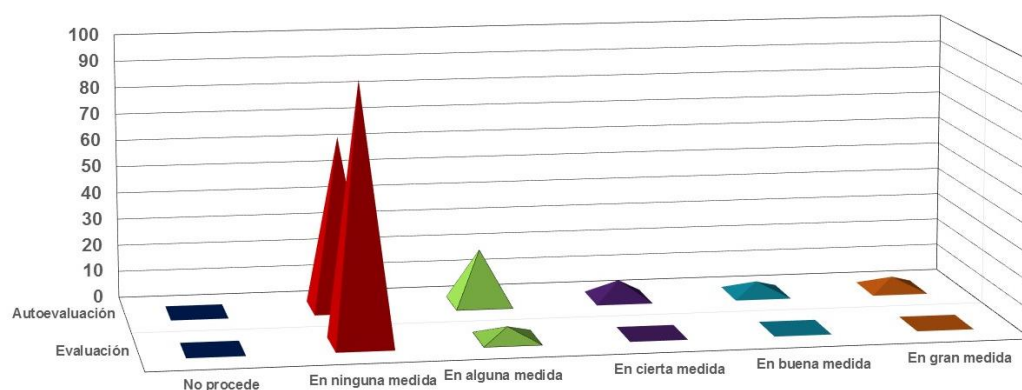


Fig. 379 7. Se aleja del tema central.

En este ítem es muy bien valorado por la evaluadora externa, que adjudica a la opción 1 un 100 %, por lo que estima que en la totalidad de los guiones el desarrollo narrativo no se aleja en ninguna medida del tema central evitándose la distracción en detalles secundarios, mientras que los autores autoevalúan este ítem, adjudican a este rango solo el 56 %, existiendo pues una diferencia de más de 40 puntos porcentuales respecto al juicio de la experta.

Ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En la narración existen situaciones confusas	N. Proc.	1	2,4	N. Proc.	-	-
	En ning. medida	22	53,7	En ning. medida	33	80,5
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	8	19,5
	En cierta medida	7	17,1	En cierta medida	-	-
	En buena medida	4	9,8	En buena medida	-	-
	En gran medida	1	2,4	En gran medida	-	-

Tabla 408. Existen situaciones confusas.

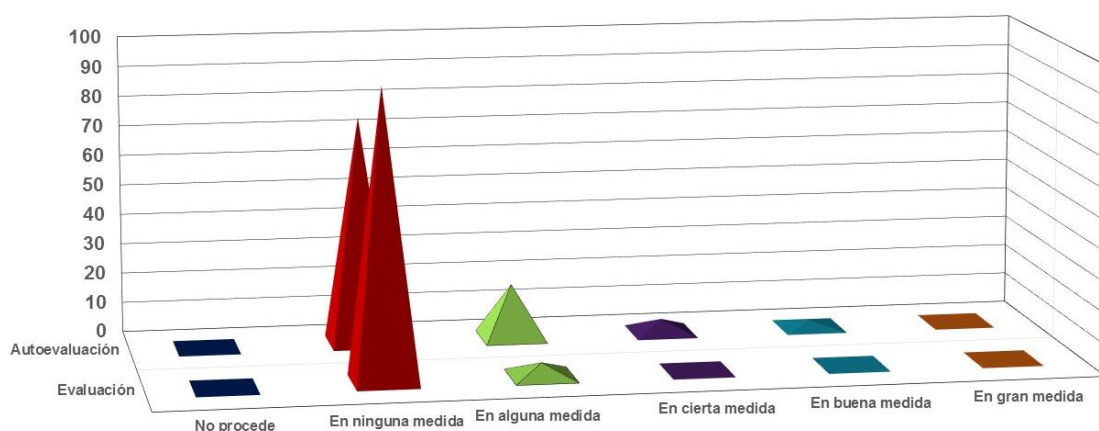


Fig. 379 8. Existen situaciones confusas.

La percepción de los autores del guion de que no contiene situaciones confusas es muy alta al igual que lo es para la evaluadora externa. Para esta, sumando los porcentajes de las opciones 1 y 2 (en ninguna y en alguna medida) la estimación alcanza el 100 %, mientras que los autores autoevalúan este ítem, sumando los porcentajes de ambos rangos en torno al 67 %, existiendo pues una diferencia de unos 33 puntos porcentuales menos, respecto al juicio de la experta.

Ítem 9	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion cita las fuentes informativas claves	N. Proc.	1	2,4	N. Proc.	8	19,5
	En ning. medida	6	14,6	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	10	24,4	En alguna medida	11	26,8
	En cierta medida	11	26,8	En cierta medida	8	19,5
	En buena medida	8	19,6	En buena medida	10	24,4
	En gran medida	5	12,2	En buena medida	4	9,8

Tabla 409. Se citan las fuentes informativas clave.

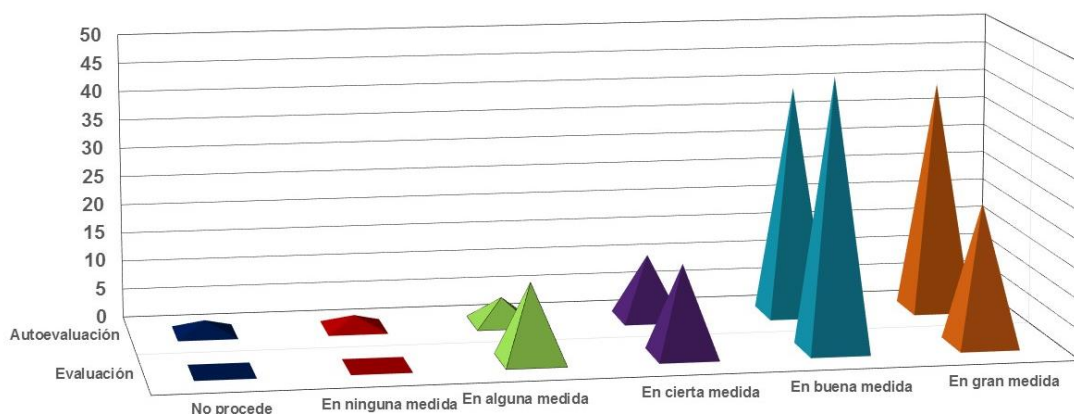


Fig. 379 9. Se citan las fuentes informativas clave.

El hecho de que *se citen en el guion las fuentes informativas claves usadas en su redacción* es valorado de forma muy similar por ambos estamentos. Los redactores adjudican en su autoevaluación a las opciones “en alguna, buena y en gran medida” un 60 % aproximadamente en las autoevaluaciones, y en 55 % en el juicio de la experta. Existe una gran dispersión en el resto de puntuaciones, destacando como la opción en alguna medida se sitúa en ambas estimaciones en torno al 25 %. Las temáticas de algunos programas no se prestaban a insertar fuentes informativas clave, por la presencia de abundantes metáforas en sus guiones.

Ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El ritmo de la narración es adecuado a la temática central del guion	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	5	12,2	En cierta medida	-	-
	En buena medida	20	48,8	En buena medida	7	17,1
	En gran medida	10	24,4	En gran medida	34	82,9

Tabla 410. El ritmo de la narración es adecuado.

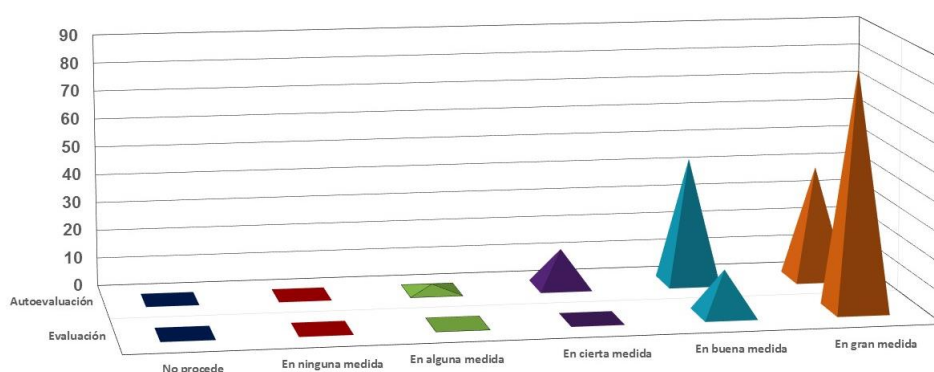


Fig. 379 10. El ritmo de la narración es adecuado.

La valoración de percepción de que *el ritmo de la narración es adecuado a la temática central elegida* ha obtenido valoraciones del 73 % en las autoevaluaciones sumando las puntuaciones de los rangos 4 y 5 (“en buena y en gran medida”) y el 100 % del juicio externo en estas mismas categorías. Estos 27 puntos porcentuales de diferencia invitan a insistir más en las unidades formativas en esta cuestión, para clarificar mejor la relación que debe existir entre la naturaleza del tema y el ritmo que ha de imprimirse a la narración.

Ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El objetivo principal del programa se intuye con facilidad	N. Proc.	-	-	N. Proc.	-	-
	En ning. Medida	1	2,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	1	2,4	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	4	9,8	En cierta medida	-	-
	En buena medida	19	46,4	En buena medida	8	19,5
	En gran medida	16	39	En gran medida	33	80,5

Tabla 411. El objetivo principal se intuye con facilidad.

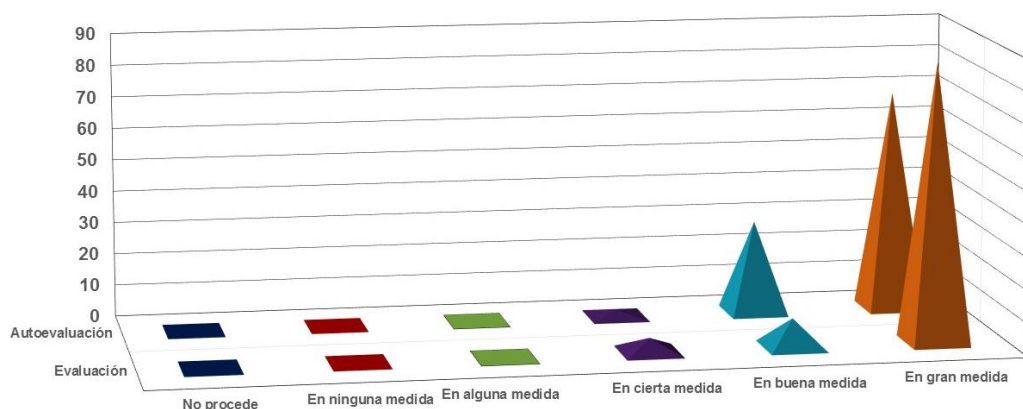


Fig. 379 11. El objetivo principal se intuye con facilidad.

Nos encontramos con otro indicador de mucha complejidad, que a pesar de ello obtiene porcentajes muy altos en los rangos 4 y 5 (en buena y en gran medida). El hecho de que el objetivo principal del programa se intuya con facilidad en más del 85 % de las opiniones de los autores y en el 100 % la experta contemplando las opciones 4 y 5 es un buen presagio de la alta calidad narrativa de los guiones elaborados.

Ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Los subtemas que aparecen en el programa están bien enlazados, resultando por ello bien cohesionado.	No procede	-	-	No procede	2	4,9
	En ning. medida	-	-	En ning. medida		
	En alguna medida	4	9,8	En alguna medida		
	En cierta medida	6	14,6	En cierta medida		
	En buena medida	19	46,3	En buena medida	10	24,4
	En gran medida	12	29,3	En gran medida	29	70,7

Tabla 412. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.

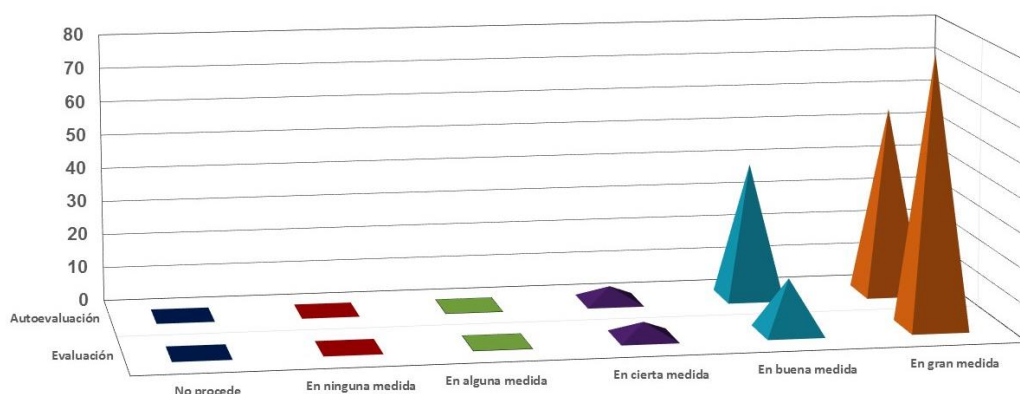


Fig. 379 12. Los subtemas que aparecen están bien encadenados.

El adecuado encadenamiento de los subtemas que componen la narración es un indicador de gran interés para observar la habilidad adquirida por los guionistas noveles, que se autoevalúan este ítem con 75 % aproximadamente sumando los dos rangos superiores de la escala, porcentaje que se eleva al 100 % en la opinión de la evaluadora externa, con 25 puntos de diferencia, siendo este otro indicador de la buena calidad de los guiones elaborados.

Ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Por tener excesivos detalles, la narración desvía la atención del tema central	No procede	1	2,4	No procede	-	-
	En ning. Medida	19	46,3	En ning. medida	40	97,6
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	1	2,4
	En cierta medida	4	9,8	En cierta medida	-	-
	En buena medida	10	24,5	En buena medida	-	-
	En gran medida	1	2,4	En gran medida	-	-

Tabla 413. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

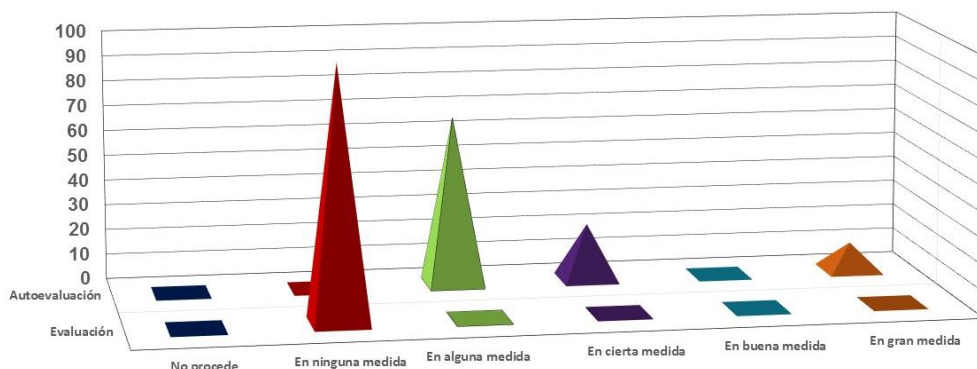


Fig. 379 13. Los excesivos detalles de la narración desvía la atención del tema central.

Existe bastante discrepancia en la valoración sobre el hecho de que las narraciones por tener excesivos detalles desvían la atención del oyente del tema central, ya que mientras que la evaluadora externa considera que en 100 % de los casos existe este exceso de detalles (en ninguna y en alguna medida) los autores en un exiguo 60 % coinciden en esta apreciación para ambas categorías. Este colectivo plantea que en un 25 % de los guiones si existe en buena medida excesivo número de detales con cierto carácter distractor.

Ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion se plantean conclusiones claras	No procede	1	2,2	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	2	4,9	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	2	4,9	En cierta medida	12	29,3
	En buena medida	14	34,1	En buena medida	14	34,1
	En gran medida	23	56,1	En gran medida	13	31,7

Tabla 414. Se plantean conclusiones claras.

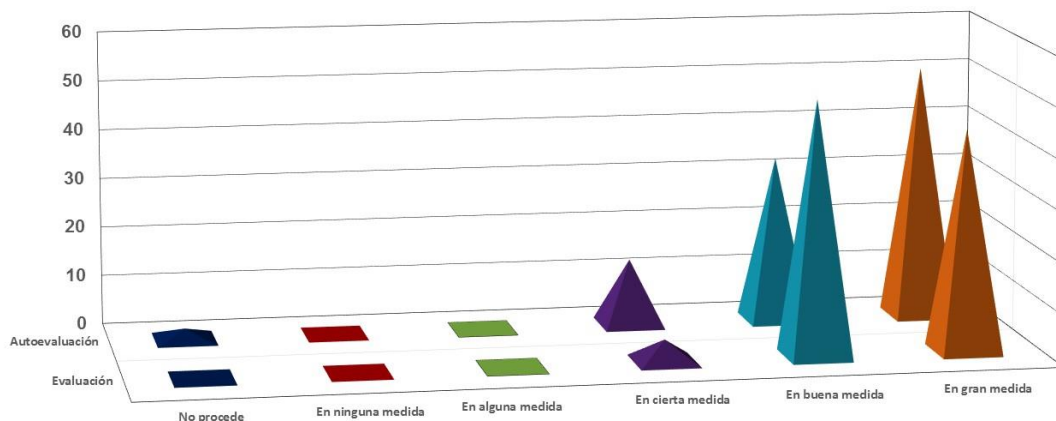


Fig. 379 14. Se plantean conclusiones claras.

Más del 90 % de los creadores del guión y la evaluadora externa indican que en cierta, buena y gran medida sus textos plantean conclusiones claras, existiendo alta coincidencia en la valoración de este indicador de calidad.

Ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
En el guion se plantean conclusiones coherentes con las cuestiones o temas analizados	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	1	2,4	En ning. medida	2	4,9
	En alguna medida	4	9,8	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	8	19,5	En cierta medida	2	4,9
	En buena medida	19	46,3	En buena medida	14	34,1
	En gran medida	9	22	En gran medida	23	56,1

Tabla 415. Se plantean conclusiones coherentes.

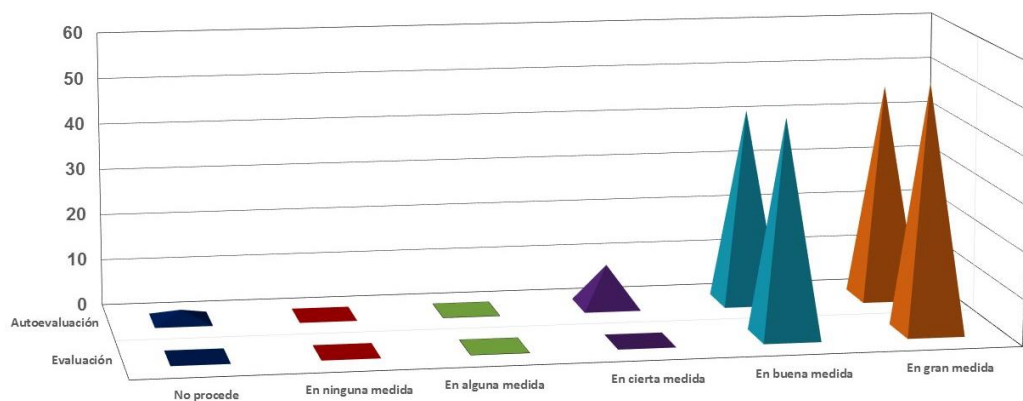


Fig. 379 15. Se plantean conclusiones coherentes.

Siguiendo en la misma tónica vuelve a surgir un alto grado de acuerdo al valorar el grado de coherencia de las conclusiones con los temas y cuestiones analizadas en el guion, situándose la suma de los 3 rangos superiores (en cierta, en buena y en gran medida) en algo más del 90 % en opinión, tanto de la experta como de los autoevaluadores.

Ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración propone soluciones o alternativas	No procede	2	4,9	No procede		
	En ning. Medida			En ning. medida	1	2,4
	En alguna medida	7	17,1	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	9	21,9	En cierta medida	4	9,8
	En buena medida	18	43,9	En buena medida	19	46,3
	En gran medida	5	12,2	En gran medida	15	36,6

Tabla 416. Se proponen soluciones o alternativas.

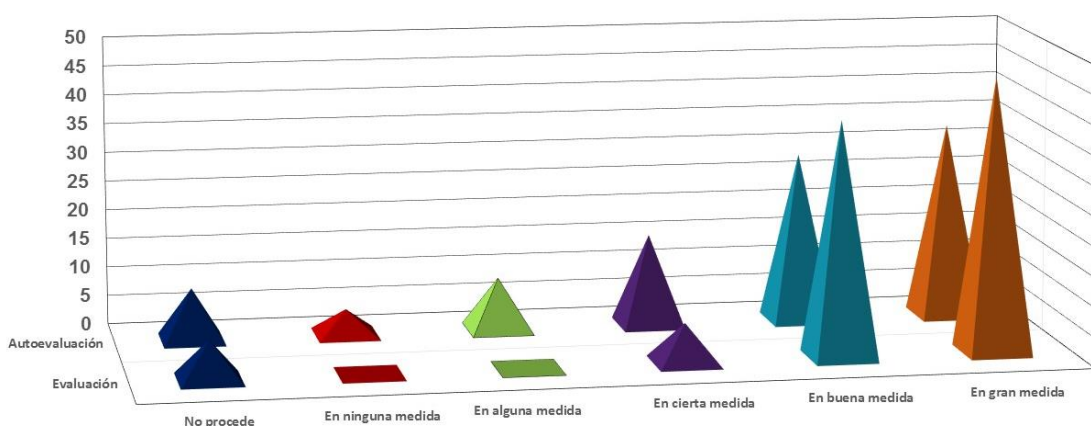


Fig. 379 16. Se proponen soluciones o alternativas.

En general los autores del guion valoran la existencia *en buena y gran medida* que la narración proponga soluciones algo más del 80 %, sumando las opciones 3, 4 y 5, porcentaje que se eleva al 95 % en opinión de evaluadora es decir 15 puntos más.

Ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion plantea pros y contras sobre las soluciones pretendidas	No procede	3	7,3	No procede	3	7,3
	En ning. medida	2	4,9	En ning. medida		
	En alguna medida	8	19,5	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	10	24,4	En cierta medida	7	17,1
	En buena medida	10	24,4	En buena medida	14	34,1
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	15	36,6

Tabla 417. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

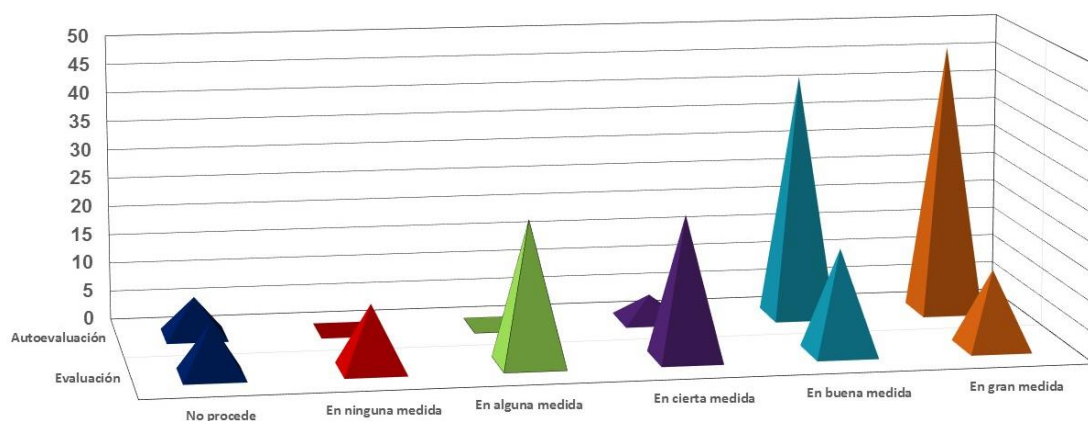


Fig. 379 17. Se plantean pros y contras sobre las soluciones pretendidas.

En lo concerniente a que el guion refleje pros y contras sobre las soluciones pretendidas, aparecen diferencias sustanciales entre las autoevaluaciones y la valoración externa. Así, los autores asignan casi un 70 % a la suma las opciones 3, 4 y 5, (en cierta, en buena y en gran medida), mientras que la experta asigna a estas categorías un 90 %, veinte puntos porcentuales más.

Ítem 18	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración formula interrogantes a la audiencia potencial, interpeándola para que piense mientras escuche el programa.	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	2	4,9	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	4	9,8	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	14	34,1	En cierta medida	11	26,8
	En buena medida	14	34,1	En buena medida	20	48,8
	En gran medida	7	17,1	En gran medida	10	24,4

Tabla 418. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

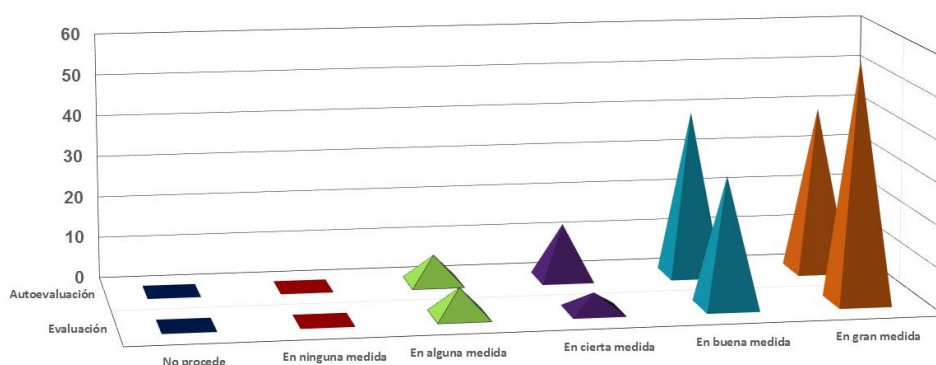


Fig. 379 18. Se formulan interrogantes a la audiencia potencial.

El hecho de que los guiones recojan *en buena y en gran medida* interrogantes sobre el tema tratado para que piense la audiencia es valorado con pequeñas mínimas diferencias por ambas apreciaciones. Para los guionistas, sumando los puntajes reflejados en los cuestionarios para las categorías 3, 4 y 5 esta temática se acerca al 85 % y para la experta se eleva al 100 % sumando estas tres categorías (en cierta, en buena y en gran medida), 15 puntos por encima de ellos.

Ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion propone ideas para solucionar la situación injusta a superar	No procede	4	9,8	No procede		
	En ning. Medida	1	2,4	En ning. medida	10	24,4
	En alguna medida	3	7,3	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	13	31,7	En cierta medida	2	4,9
	En buena medida	12	29,3	En buena medida	22	53,6
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	5	12,2

Tabla 419. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

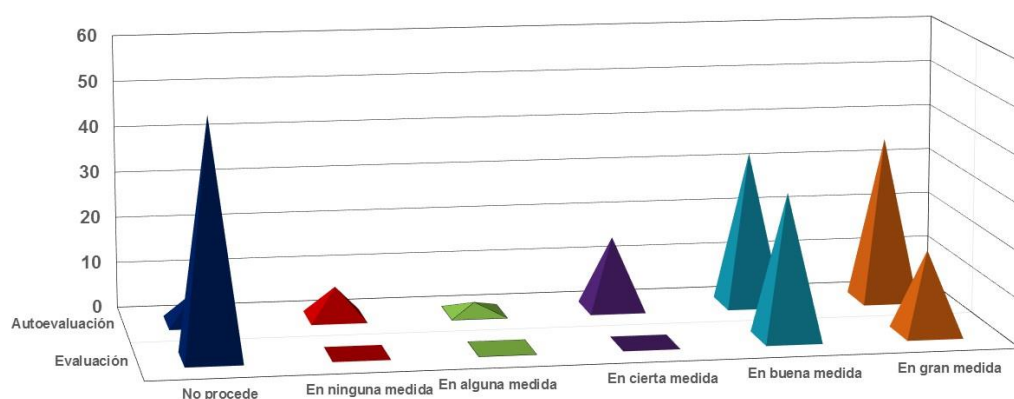


Fig. 379 19. Se proponen ideas para solucionar la situación injusta a superar.

En conjunto de temáticas centrales de los guiones no siempre han sido propicias para proponer ideas que pudieran aportar soluciones a situaciones injustas. En este contexto, las valoraciones realizadas por los guionistas sumando las opciones en cierta, en buena y en gran medida se aportan soluciones a situaciones injustas se acerca al 80 % mientras que la experta le asigna a estas mismas categorías sumadas el 78 %, solo dos puntos menos.

Ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración motiva a fondo las conciencias	No procede	2	4,9	No procede	-	-
	En ning. medida	1	2,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	7	17,1	En cierta medida	2	4,9
	En buena medida	12	29,3	En buena medida	28	68,3
	En gran medida	13	31,7	En gran medida	9	21,9

Tabla 420. La narración motiva a fondo las conciencias.

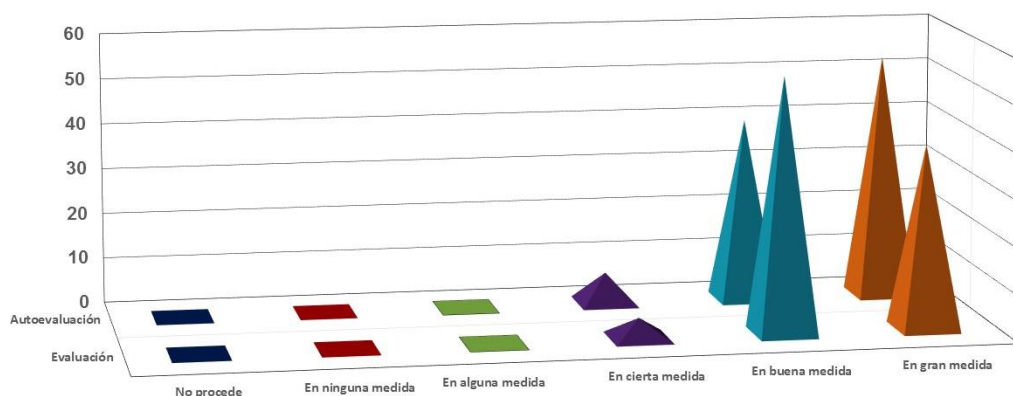


Fig. 379 20. La narración motiva a fondo las conciencias.

La apreciación sobre si los guiones *motivas a fondo las conciencias*, es para los autores del guión sumando las opciones en cierta, en buena y en gran medida situándose en torno al 80 % y para la experta del 95 %, es decir 15 puntos por arriba de las estimaciones dadas en la autoevaluación sobre tal capacidad para motivar las conciencias.

Ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social	No procede	3	7,3	No procede	5	12,2
	En ning. Medida			En ning. medida		
	En alguna medida	9	22	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	10	24,4	En cierta medida	2	4,9
	En buena medida	8	19,5	En buena medida	26	63,4
	En gran medida	11	26,8	En gran medida	6	14,6

Tabla 421. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

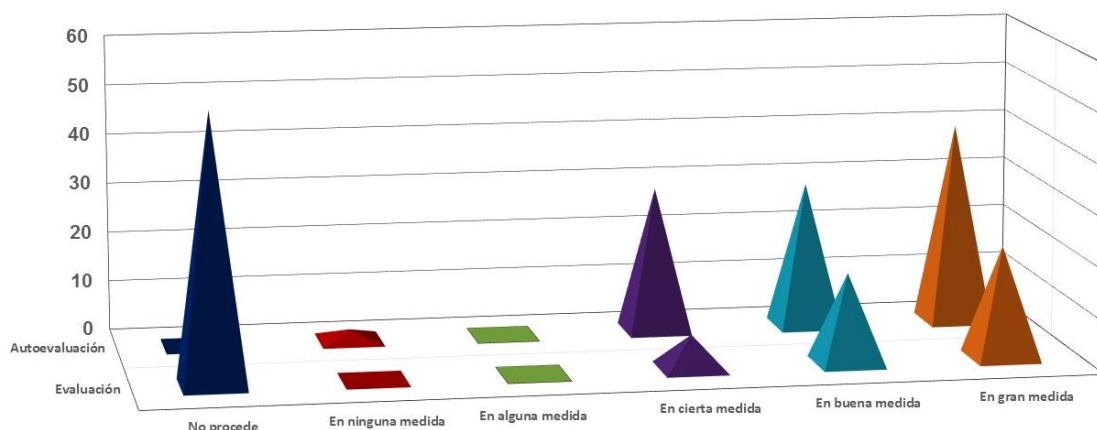


Fig. 379 21. La narración invita a la adopción de acciones solidarias de transformación social.

En la misma tónica de las anteriores apreciaciones referidas a la idoneidad de las temáticas de los guiones para ser respondidas ciertas cuestiones y analizado si los guiones invitan a la adopción de *acciones solidarias de transformación social*, se observa que la valoración de la experta y de los autores asignan algo más del 80 % a la suma de las tres valoraciones más altas de la escala (en cierta, en buena y en gran medida).

Ítem 22	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec	%
Al redactar las frases del guion se ha tenido muy en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan	No procede	-	-
	En ning. medida	2	4,9
	En alguna medida	3	7,3
	En cierta medida	11	26,8
	En buena medida	16	39
	En gran medida	9	22

Tabla 422. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

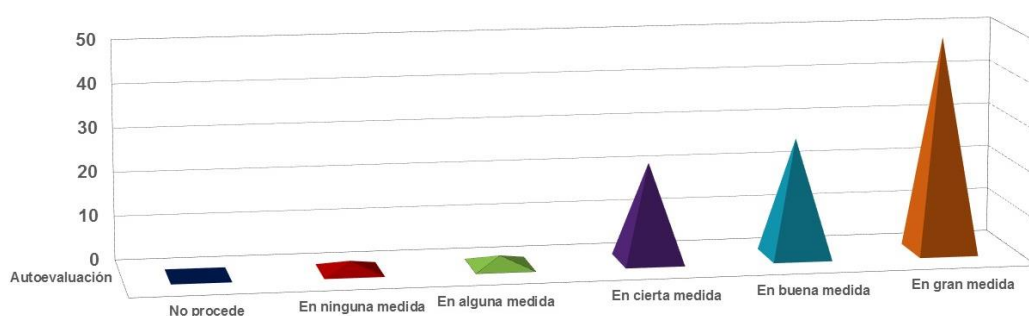


Fig. 379 22. Se ha tenido en cuenta la fuerza emocional de las imágenes mentales.

El análisis de la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan las frases del guion ha sido un indicador que fue eliminado en la segunda versión del cuestionario en la versión de la evaluadora externa por la enorme dificultad de su valoración. En el caso de los autores del guión, aproximadamente el 90 % considera que *en cierta, buena y gran medida* se han tenido muy en cuenta en la redacción de los guiones la fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan.

Ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración desencadena emociones en la audiencia	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	14	34,1	En cierta medida	1	2,4
	En buena medida	14	34,1	En buena medida	23	56,1
	En gran medida	7	17,2	En gran medida	17	41,5

Tabla 423. La narración emociona intensamente al oyente.

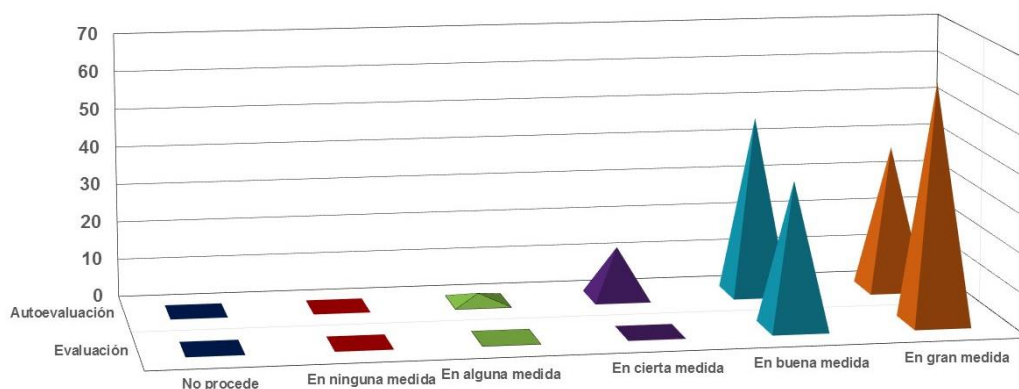


Fig. 379 23. La narración emociona intensamente al oyente.

De forma similar al caso anterior y cuando se pregunta sobre la capacidad de la narración de emocionar intensamente al oyente, Se observa en ambos juicios una pequeña diferencia ente las respuestas de ambos actores ya que mientras los autores sumando las opciones en cierta, buena y gran medida el porcentaje sube aproximadamente al 85 % si bien la evaluadora externa la eleva al 100 %, 15 puntos porcentuales más.

Ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El guion produce emociones negativas que disminuyen el interés del oyente.	No procede	1	2,4	No procede	-	-
	En ning. Medida	18	43,9	En ning. medida	40	97,6
	En alguna medida	8	19,5	En alguna medida	1	2,4
	En cierta medida	7	17,1	En cierta medida	-	-
	En buena medida	7	17,1	En buena medida	-	-
	En gran medida			En gran medida	-	-

Tabla 424. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.

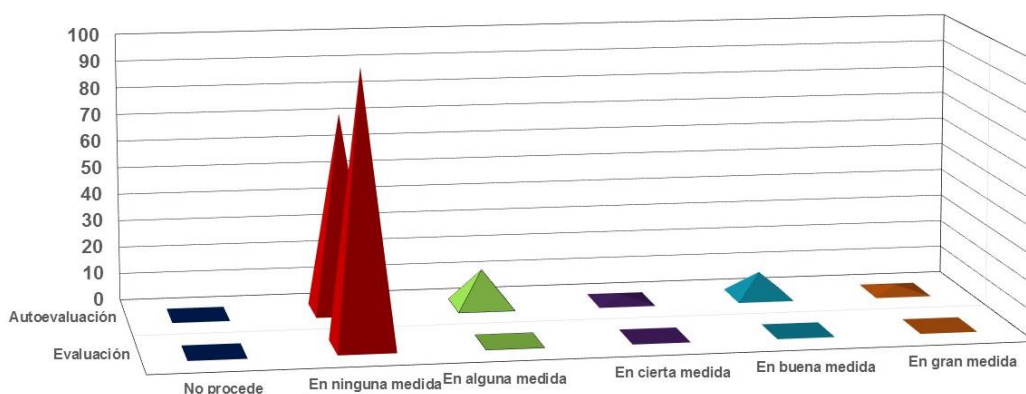


Fig. 379 24. Ciertas emocionales negativas disminuyen el interés del oyente.

Sobre la presencia en el guion de ciertas emociones que producirían una disminución del interés del oyente, los autoevaluadores indican en un 63 % que sumando las opciones en ninguna y en alguna medida existen emociones negativas que disminuyen el interés del oyente, porcentaje que la evaluadora externa eleva al 100 % en la suma de ambas categorías.

Ítem 25	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
La narración contiene sorpresas motivadoras	No procede			No procede	-	-
	En ning. medida	3	7,3	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	8	19,5	En alguna medida	5	12,2
	En cierta medida	13	31,7	En cierta medida	14	34,1
	En buena medida	13	31,7	En buena medida	22	53,7
	En gran medida	4	9,8	En gran medida		

Tabla 425. Existen sorpresas motivadoras.

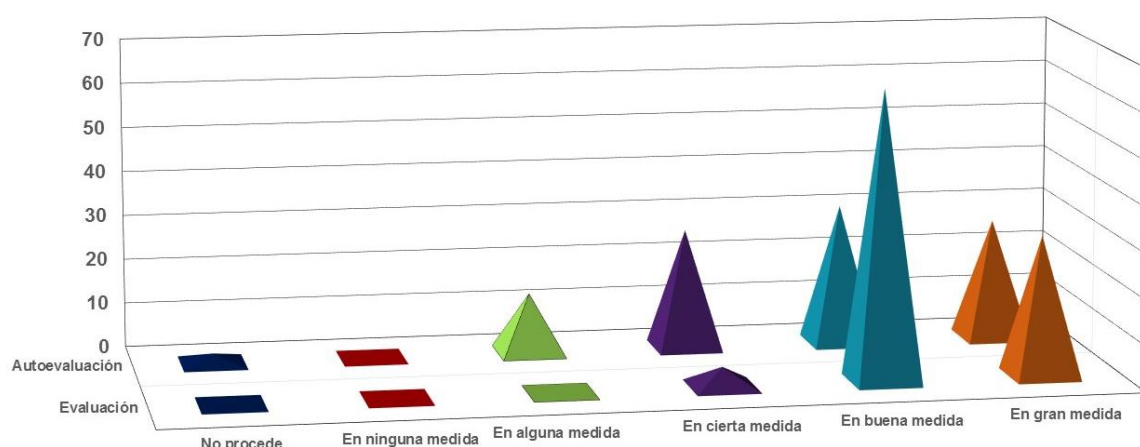


Fig. 379 25. Existen sorpresas motivadoras.

La presencia del factor sorpresa en la narración del guion ha sido parcialmente tomada en cuenta en su redacción, observándose cierta dispersión en los índices de respuesta. Tal afirmación se justifica sumando los porcentajes asignados a las opciones en cierta y en buena medida, que en el caso de las autoevaluaciones se sitúa solo en torno al 63 % mientras que la experta eleva este porcentaje a cerca del 90 % aproximadamente, 33 puntos porcentuales por encima.

Ítem 26	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha procurado que la narración sea recordada con facilidad	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. Medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	4	9,8	En alguna medida		
	En cierta medida	11	26,8	En cierta medida	3	7,3
	En buena medida	18	43,9	En buena medida	21	51,2
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	17	41,5

Tabla 426. La narración se recuerda con facilidad.

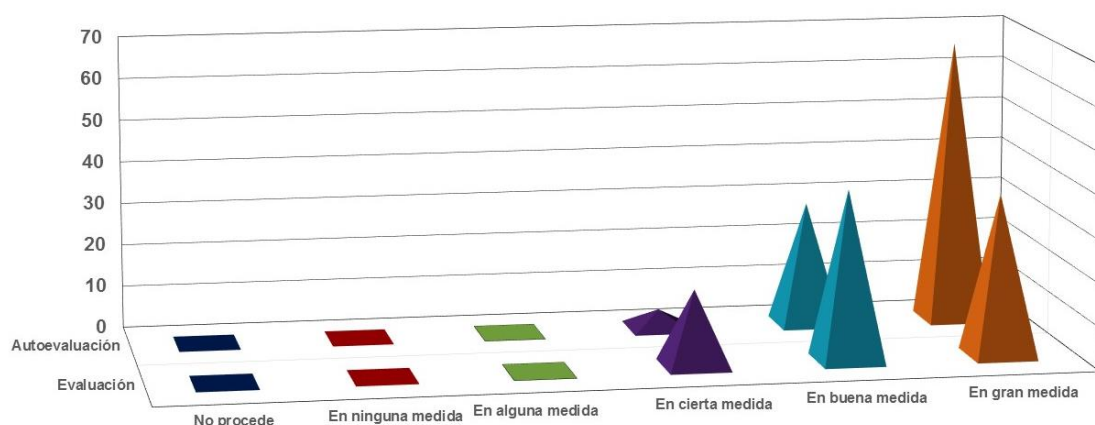


Fig. 379 26. La narración se recuerda con facilidad.

La estimación sobre la facilidad de recuerdo de la audiencia de la narración sobre lo narrado en el guion se acerca al 95 % si se suman los porcentajes de las opciones *en cierta*, *en buena* y *en gran medida* en el caso de los creadores y se acerca al 100 % en el caso de la evaluadora externa, con solo 5 puntos porcentuales de diferencia.

Ítem 27	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha procurado redactar el guion con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajusten bien al formato radiofónico.	No procede			No procede	-	-
	En ning. Medida	1	2,4	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	3	7,3	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	12	29,3	En cierta medida	11	26,8
	En buena medida	17	41,5	En buena medida	25	61
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	5	12,2

Tabla 427. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.

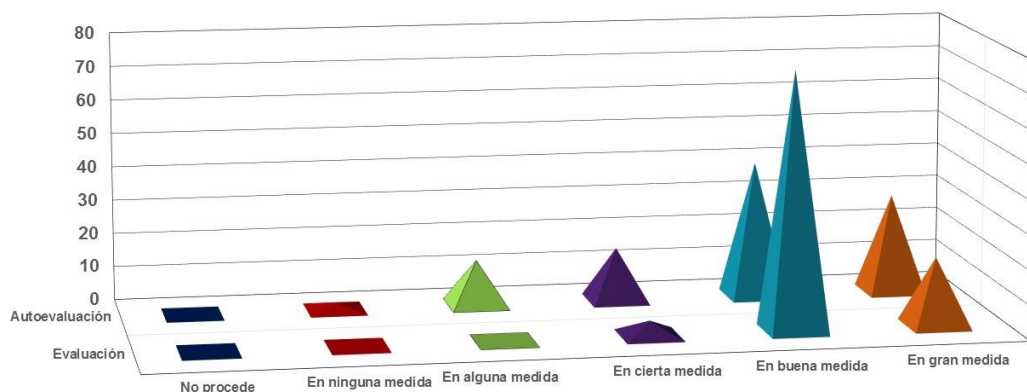


Fig. 379 27. Redacción usando frases cortas ajustadas al formato radiofónico.

La redacción de los guiones con frases cortas, en forma de oraciones simples, que se ajustasen bien al formato radiofónico ha sido autoevaluada por el cerca del 90 % de los creadores sumando las opciones en cierta, en buena y en gran medida, porcentaje que la experta eleva al 100 %, es decir solo 10 puntos por encima. Ello es muestra del buen nivel de calidad de los guiones.

Ítem 28	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al redactar las frases del guion he comprobado que tienen buena sonoridad	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	-	-	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	7	17,1	En alguna medida	-	-
	En cierta medida	10	24,4	En cierta medida	9	22
	En buena medida	16	39	En buena medida	27	65,8
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	5	12,2

Tabla 428. Las frases se han construido comprobando la buena sonoridad de las palabras.

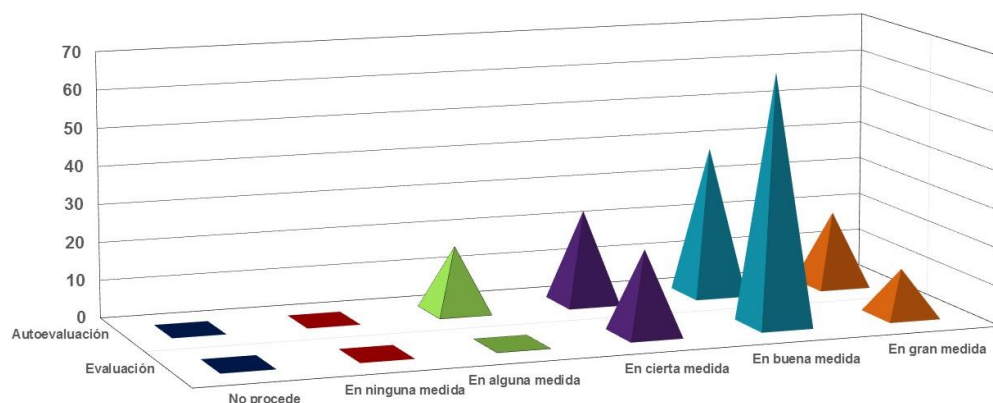


Fig. 379 28. Las frases se han construido comprobando la buena la sonoridad de las palabras.

Al igual que en el caso anterior, en este ítem referido comprobación desde la redacción de la buena sonoridad para el formato de radio, se observa, en el caso de los autores del guion, que la suma de los porcentajes de las opciones 3, 4 y 5 supere el 80 %, subiendo este porcentaje al 100 % en la opinión de la evaluadora, 20 puntos por encima, lo que indica la buena calidad de las producciones elaboradas.

Ítem 29	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se han evitado expresiones vulgares	No procede	-	-	No procede		
	En ning. Medida	3	7,3	En ning. medida	2	4,9
	En alguna medida	2	4,9	En alguna medida		
	En cierta medida	4	9,8	En cierta medida	11	26,8
	En buena medida	9	22	En buena medida	8	19,5
	En gran medida	23	56	En gran medida	20	48,8

Tabla 429. Se han evitado expresiones vulgares.

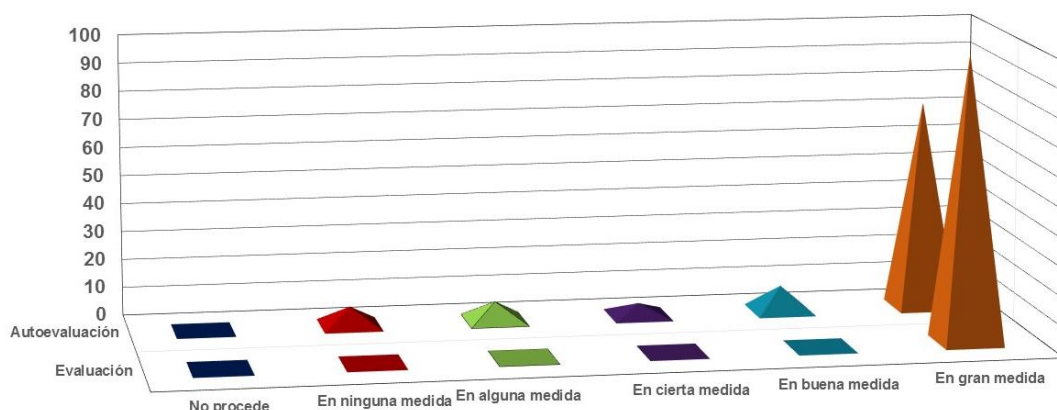


Fig. 379 29. Se han evitado expresiones vulgares.

El hecho de que la evaluadora externa considere que en la totalidad del guion se ha evitado en cierta, buena y gran medida las expresiones vulgares en un 95 %, y que los autoevaluadores lo fijen aproximadamente en un 90 % indica la existencia de solo 10 puntos porcentuales entre ambas apreciaciones, subrayando con ello la importancia de este indicador como elemento de calidad de los guiones.

Ítem 30	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente	No procede	2	4,9	No procede		
	En ning. medida	10	24,4	En ning. medida		
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida		
	En cierta medida	8	19,5	En cierta medida	5	12,2
	En buena medida	7	17,1	En buena medida	31	75,6
	En gran medida	8	19,5	En gran medida	5	12,2

Tabla 430. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

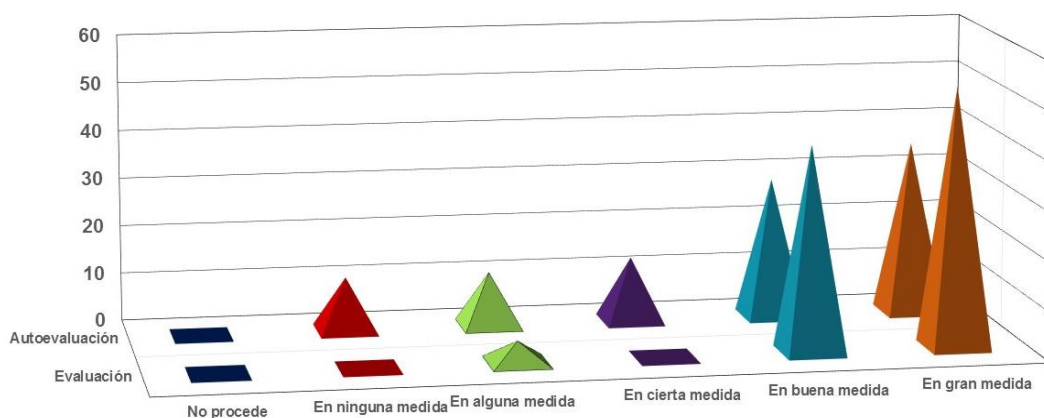


Fig. 379 30. Se han incluido apelaciones, es decir llamadas al oyente.

Al analizar si el guion contiene llamadas al oyente los autores declaran con cierta dispersión en sus respuestas, y sumando las opciones 3, 4 y 5 que han incluido tales apelaciones alrededor del 60 % de los casos, porcentaje sensiblemente inferior al que adjudica la evaluadora externa que, sumando idénticos rangos le asigna un porcentaje de prácticamente el 100 %, treinta puntos por encima.

Ítem 31	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos	En ning. medida	2	4,9	En ning. medida		
	En alguna medida	5	12,2	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	7	17,1	En cierta medida	6	14,6
	En buena medida	9	21,9	En buena medida	24	58,5
	En gran medida	11	26,8	En gran medida	9	22

Tabla 431. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

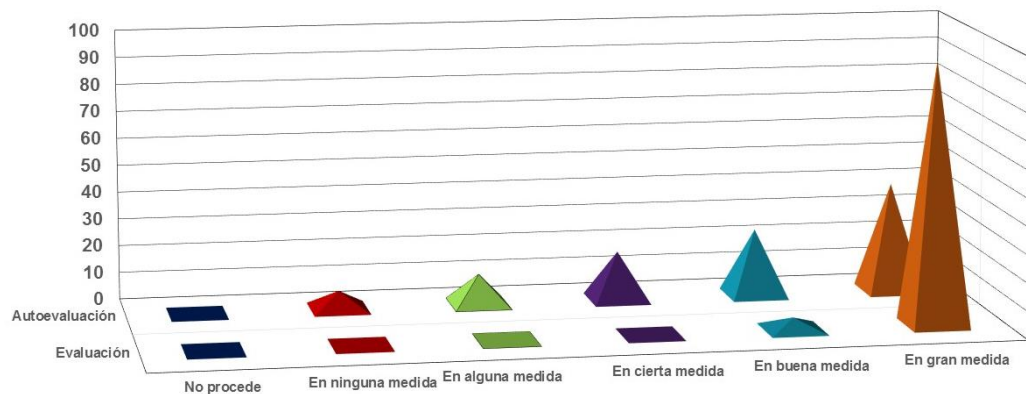


Fig. 379 31. Se han evitado modismos y frases por sus distintos significados en diversas culturas.

Hay escasa proximidad de estimación entre las dos instancias que valoran el hecho de que se haya evitado el uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (3, 4 y 5) suman en el caso de la evaluadora el 95 % y en el caso de los autores se aproximan al 85 %, con una diferencia de sólo 10 puntos porcentuales.

Ítem 32	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial	No procede	-	-	No procede	-	-
	En ning. medida	2	4,9	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	6	14,6	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	8	19,5	En cierta medida	13	31,7
	En buena medida	11	26,8	En buena medida	9	22
	En gran medida	14	34,2	En gran medida	17	41,4

Tabla 432. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

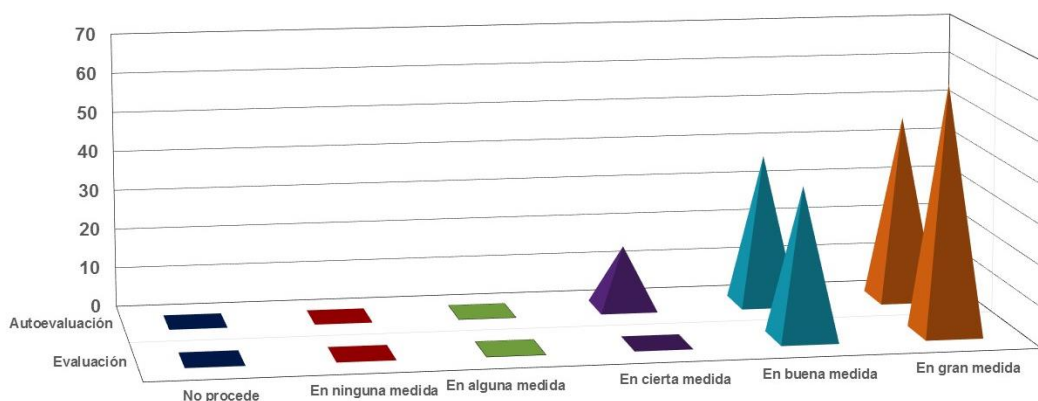


Fig. 379 32. El contenido del guion enriquece culturalmente a la audiencia potencial.

Se observa mucho acercamiento en las estimaciones de los dos sectores que valoran el hecho de que el contenido del guion enriquezca culturalmente a la audiencia potencial, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (3, 4 y 5) alcanzan el caso de los autores el 80 %, elevando la experta al 100 % tal valoración, es decir 15 puntos de diferencia.

Ítem 33	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
El contenido del guion es útil para ser usado en escenarios educativos	En ning. medida	2	4,9	En ning. medida	-	-
	En alguna medida	5	12,2	En alguna medida	2	4,9
	En cierta medida	8	19,5	En cierta medida	6	14,7
	En buena medida	15	36,6	En buena medida	17	41,4
	En gran medida	11	26,8	En gran medida	16	39

Tabla 433. El contenido del guion es apto para la educación.

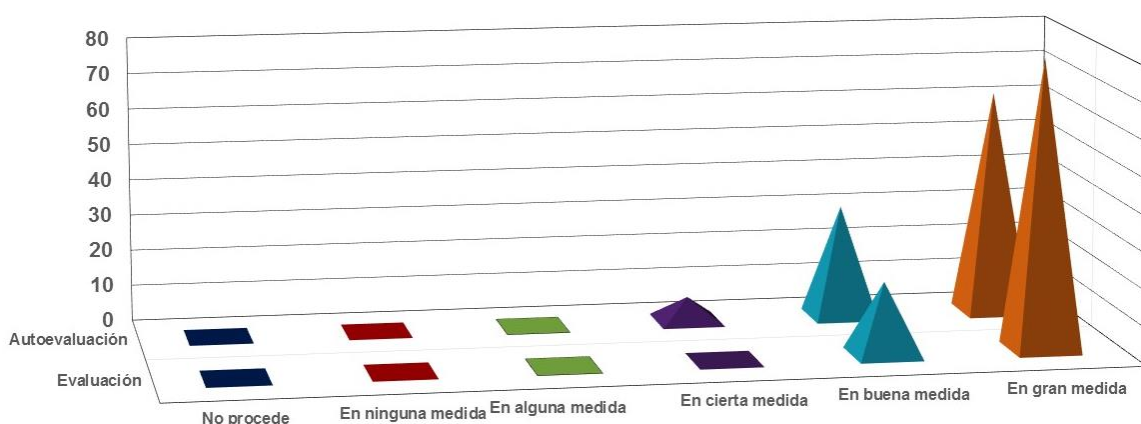


Fig. 379 33. El contenido del guion es apto para la educación.

Finalmente, se ve gran coincidencia en las estimaciones de autoevaluadores y experta al valoran que el contenido del guion es útil para ser usado en escenarios educativos, ya que sumados los porcentajes de las opciones altas de la escala de rangos (4 y 5), en el caso de los autores del guión se acerca al 85 %, subiendo al 95 % tal apreciación en el caso de la experta.

5.4. Resultados comparados de frecuencias y porcentajes de respuesta al cuestionario para la autoevaluación y evaluación de aspectos técnicos

Ítem 1	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,4	Poco	3	7,3
	Bastante	22	53,7	Bastante	-	-
	Mucho	18	43,9	Mucho	38	92,7

Tabla 434. Al grabar he evitado que se escuchen los ruidos producidos por los golpes de aire.

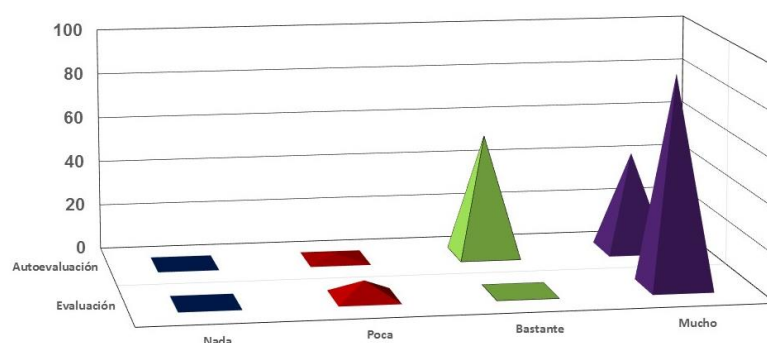


Fig. 380 1. Evitación de ruidos de golpes de aire al grabar.

En la autoevaluación más del 98 % de los productores noveles consideran que han evitado bastante o mucho los ruidos de golpes de aire en la grabación, si bien en el caso de la valoración por la experta este porcentaje desciende ligerísimamente situándose cerca del 93 %.

Ítem 2	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	2	4,9	Poco	-	-
	Bastante	20	48,8	Bastante	8	19,5
	Mucho	19	46,3	Mucho	33	80,5

Tabla 435. Al grabar he evitado acercarme demasiado al micrófono.

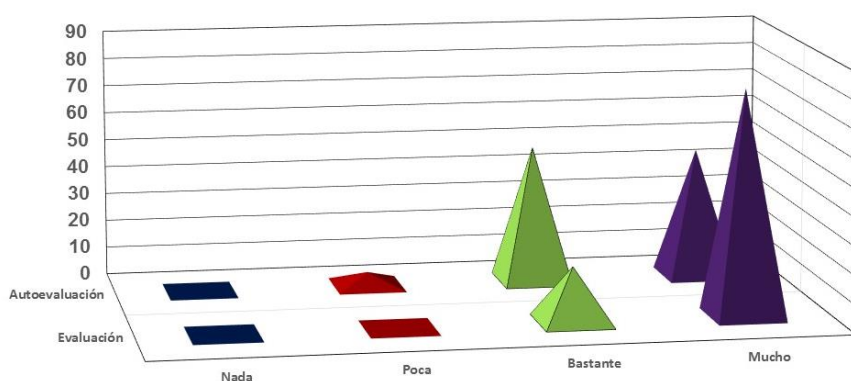


Fig. 380 2. Evitación de acercamiento excesivo del micrófono.

El 95 % de los productores dicen en su autoevaluación que al grabar han evitado acercarse demasiado al micrófono.

ítem 3	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,4	Nada	-	-
	Poco	7	17,1	Poco	-	-
	Bastante	21	51,2	Bastante	12	29,3
	Mucho	12	29,3	Mucho	29	70,7

Tabla 436. Al grabar me he mantenido siempre a la misma distancia del micrófono para evitar altibajos de volumen.

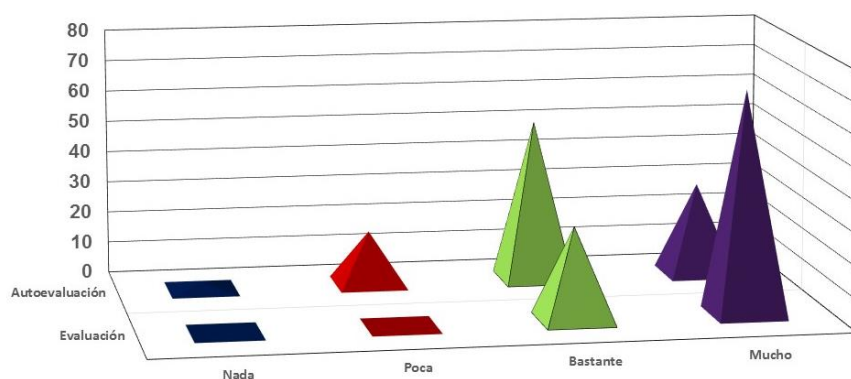


Fig. 380 3. Mantenimiento de la misma distancia al micrófono al grabar.

El 80 % de los productores dicen en su autoevaluación que al grabar han procurado mantener siempre la misma distancia al micrófono

ítem 4	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	-	-
	Bastante	21	51,2	Bastante	5	12,2
	Mucho	14	34,2	Mucho	36	87,8

Tabla 437. He evitado que se graben los sonidos de mi respiración.

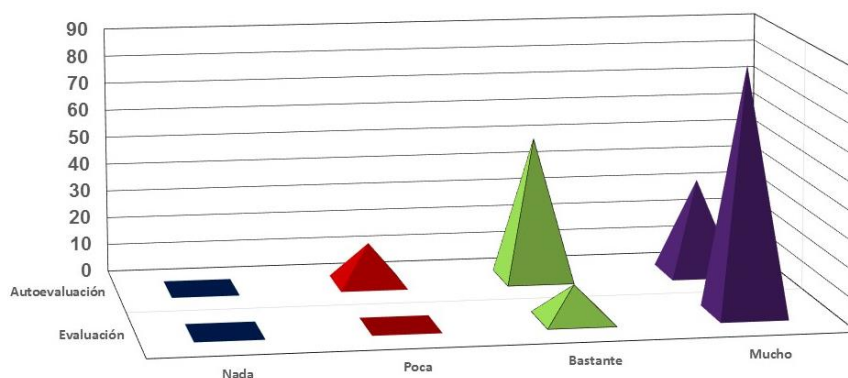


Fig. 380 4. Evitación en la grabación de los sonidos e la respiración.

Llama la atención que 85 % de los locutores reconocen en su autoevaluación que han conseguido evitar bastante y mucho los sonidos de la respiración al grabar mientras que la experta ha observado que en el 100 % de los casos si se han evitado bastante y mucho.

ítem 5	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	-	-
	Bastante	15	36,6	Bastante	-	-
	Mucho	20	48,8	Mucho	41	100

Tabla 438. He evitado que se grabe el chasquido del paso de las hojas del guion.

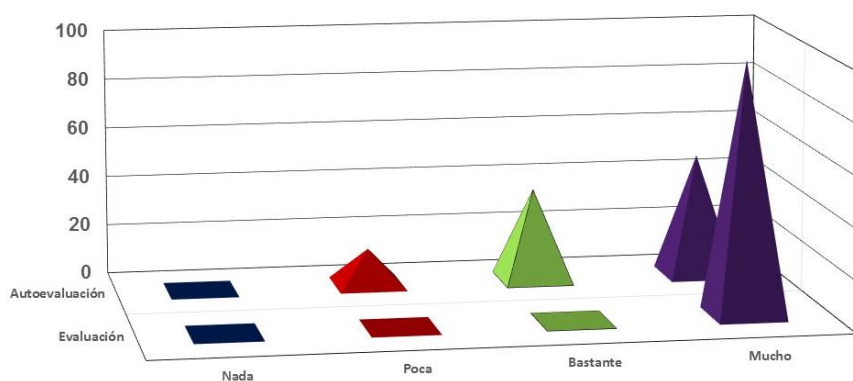


Fig. 380 5. Evitación de la grabación del chasquido del paso de las hojas.

El 85 % de las autoevaluaciones determinan que se han evitado bastante o mucho la grabación del chasquido que produce el paso de las hojas, las evaluaciones de la experta elevan al 100 % las estimaciones sumando ambas categorías.

ítem 6	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	7,3	Poco	-	-
	Bastante	12	29,3	Bastante	6	14,6
	Mucho	26	63,4	Mucho	35	85,4

Tabla 439. He evitado que se graben ruidos parásitos procedentes del exterior.

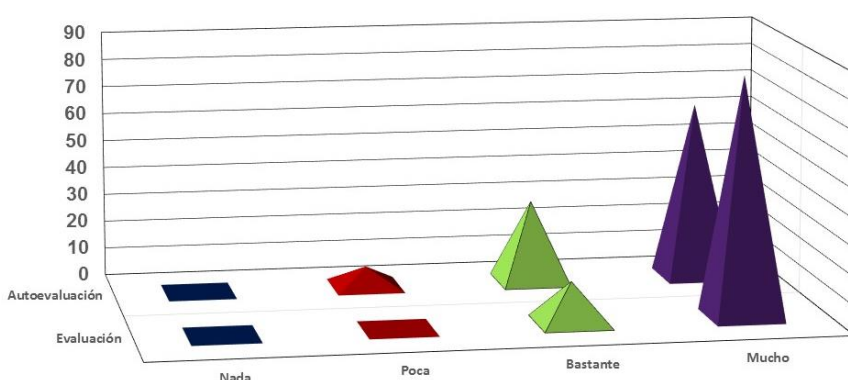


Fig. 380 6. Evitación de la grabación de ruidos parásitos.

Más del 92 % de los locutores dicen haber evitado bastante o mucho la grabación de ruidos parásitos, si bien este porcentaje sube al 100 % en opinión de la experta.

ítem 7	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	3	7,3	Poco	-	-
	Bastante	8	19,5	Bastante	3	7,3
	Mucho	30	73,2	Mucho	38	92,7

Tabla 440. He evitado que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.

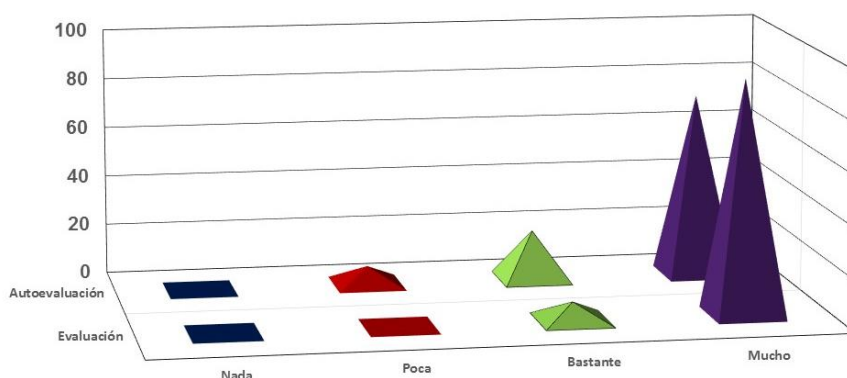


Fig. 380 7. Evitación de la grabación de zumbidos y vibraciones.

Más del 92 por % de las opiniones procedentes de la autoevaluación y el 100 % de la evaluación de la experta indican que se ha evitado bastante o mucho que se graben zumbidos y vibraciones procedentes de fuentes electromagnéticas, como motores, focos de luz, electrodomésticos, teléfonos celulares/móviles.

ítem 8	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.	No procede	2	4,9	No procede	-	-
	Nada	1	2,4	Nada	-	-
	Poco	-	-	Poco	-	-
	Bastante	13	31,7	Bastante	-	-
	Mucho	25	61	Mucho	41	100

Tabla 441. He evitado que se grabe el ruido del ventilador del computador/ordenador.

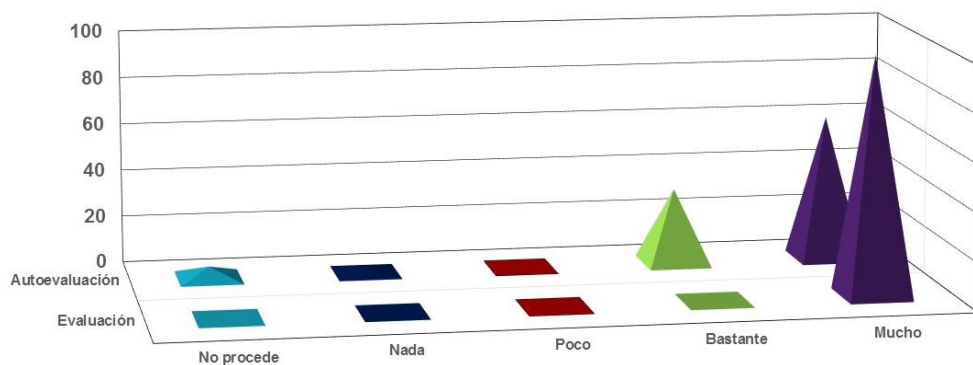


Fig. 380 8. Evitación de la grabación de ruido ventilador del computador.

El 93 % de los productores dice haber evitado bastante o mucho que se grabe el sonido del ventilador, ascendiendo este porcentaje al 100 % en la opinión de la experta para ambas categorías.

ítem 9	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.	No procede	-	-
	Nada	1	2,4
	Poco	3	7,3
	Bastante	15	36,6
	Mucho	22	53,7

Tabla 442. He evitado grabar con micrófonos de baja calidad para no distorsionar mi voz.

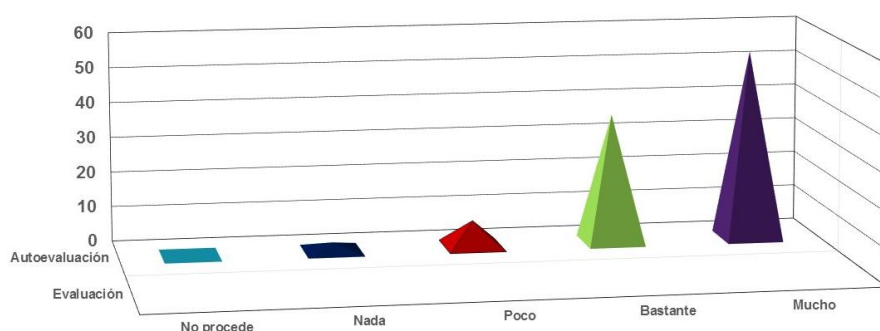


Fig. 380 9. Evitación de la grabación con micrófonos de baja calidad.

Más del 90 % de los aprendices dicen en su autoevaluación haber evitado bastante y mucho grabar con micrófonos de baja calidad que distorsionan sus voces, indicador que la experta no valora por no tener una evidencia clara de ello.

ítem 10	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación	No procede	1	2,4	No procede	12	29,2
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	9	22	Poco	-	-
	Bastante	24	58,5	Bastante	18	44
	Mucho	7	17,1	Mucho	11	26,8

Tabla 443. He igualado el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

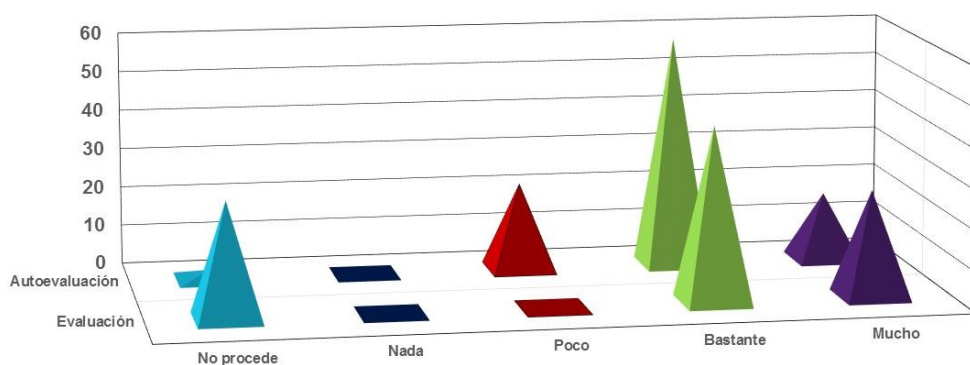


Fig. 380 10. Igualación del volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

Tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, aproximadamente el 70 % indican que han conseguido bastante o mucho igualar el volumen de los cabezotes al del resto de la grabación.

ítem 11	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales	No procede	1	2,4	No procede	7	17,1
	Nada	1	2,4	Nada	-	-
	Poco	2	4,9	Poco	-	-
	Bastante	17	41,5	Bastante	3	7,3
	Mucho	20	48,8	Mucho	31	75,6

Tabla 444. He evitado la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

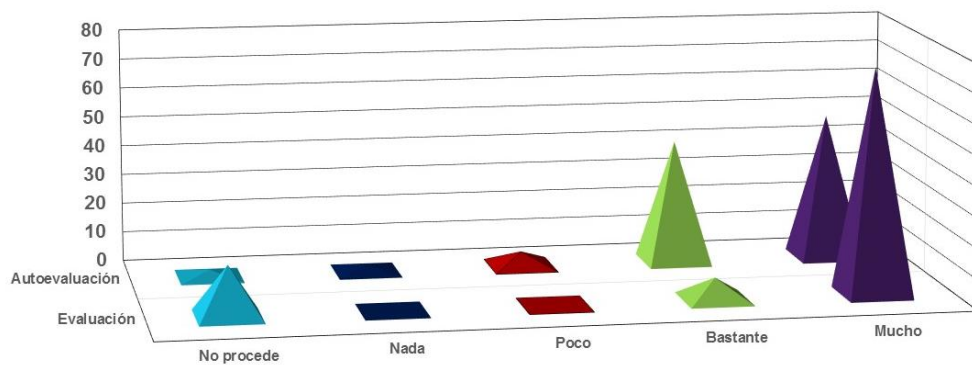


Fig. 380 11. Evitación de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales.

Más del 90 % de los autores que se autoevalúan dicen haber evitado bastante o mucho la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales, porcentaje que baja ligeramente al 82 % en opinión de la experta, sumando ambas categorías.

ítem 12	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.	No procede	1	2,4	No procede	7	17,1
	Nada			Nada		
	Poco	7	17,1	Poco		
	Bastante	16	39	Bastante	1	2,4
	Mucho	17	41,5	Mucho	33	80,5

Tabla 445. He evitado que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos, superando los 10 segundos.

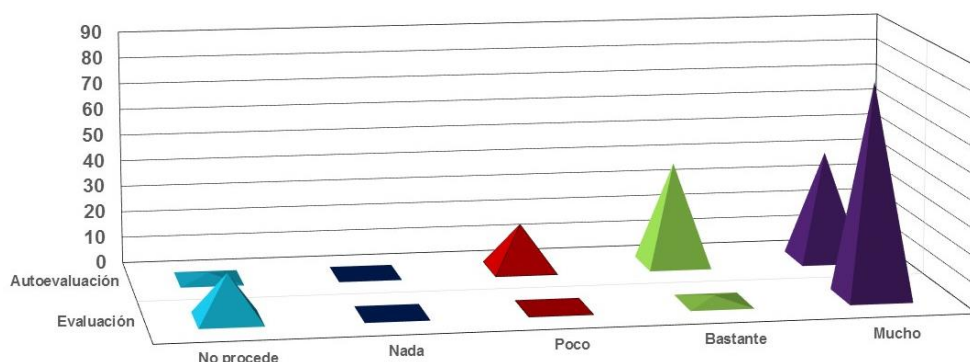


Fig. 380 12. Evitación del hecho de que los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.

Tanto en las autoevaluaciones como en la evaluación de la experta, algo más del 81 % indican que han evitado bastante o mucho los intermedios musicales entre secciones del programa sean demasiado largos.

ítem 13	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado insertar música de fondo con voz cantada.	No procede	3	7,2	No procede	3	7,3
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	7	17,1	Poco	-	-
	Bastante	18	44	Bastante	4	9,7
	Mucho	13	31,7	Mucho	34	83

Tabla 446. He evitado insertar música de fondo con voz cantada.

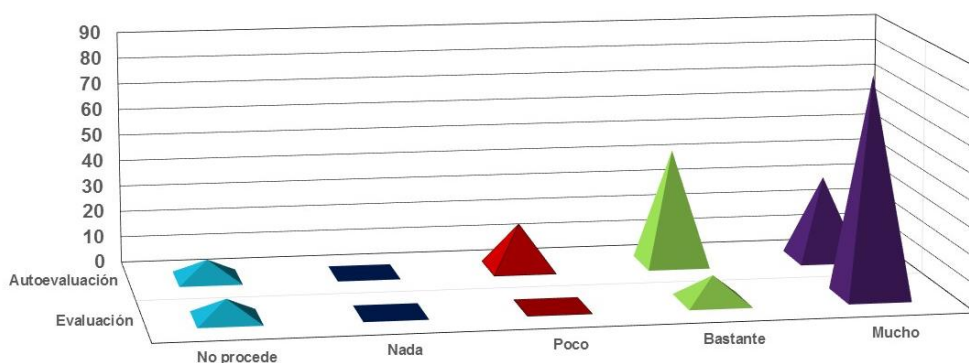


Fig. 380 13. Evitación de uso de música con letra y voz cantada.

Las autoevaluaciones expresan que entorno al 75 % han evitado bastante o mucho insertar música de fondo con voz cantada, porcentaje que asciende al 100 % en opinión de la experta, 25 puntos porcentuales por arriba.

ítem 14	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.	No procede	2	4,8	No procede	7	17,1
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	12,2	Poco	-	-
	Bastante	18	44	Bastante	6	14,6
	Mucho	16	39	Mucho	28	68,3

Tabla 447. He conseguido que el volumen de la música de fondo no tapara la voz del locutor.

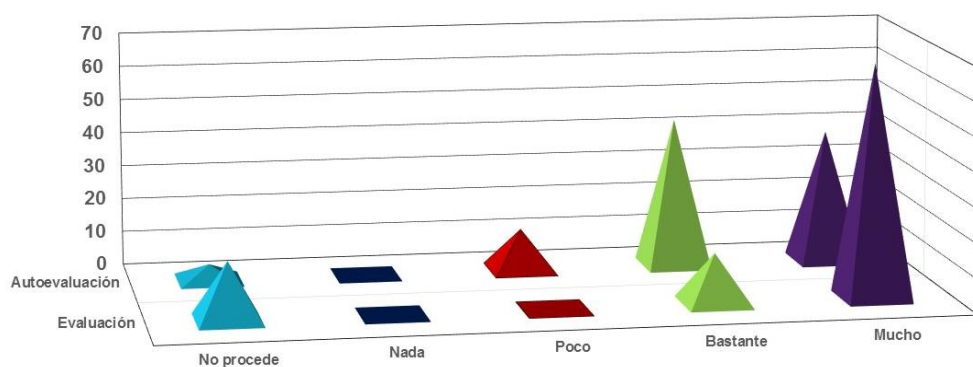


Fig. 380 14. Evitación de que la música de fondo tape la voz.

Las autoevaluaciones indican que entorno al 83 % se han evitado bastante o mucho que la música de fondo tape la voz. La evaluación de la experta, en cambio, sube al 100 % el porcentaje asignado a ambas categorías.

ítem 15	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.	No procede	1	2,4	No procede	6	14,6
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	8	19,5	Poco	-	-
	Bastante	17	41,5	Bastante	7	17,1
	Mucho	15	36,6	Mucho	28	68,3

Tabla 448. He conseguido que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

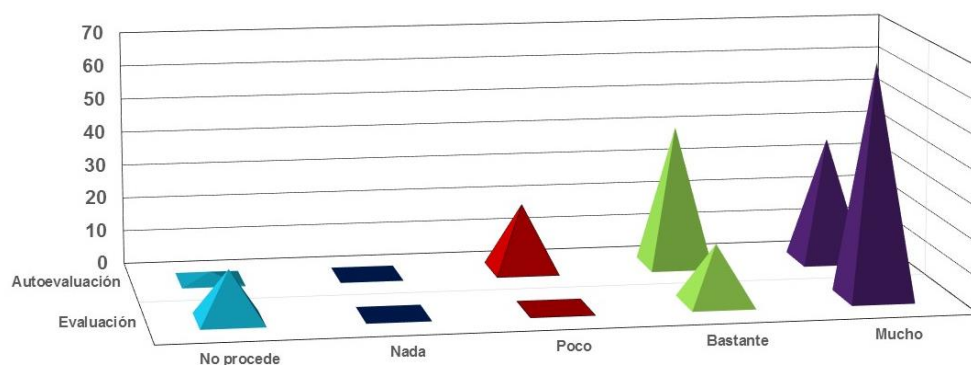


Fig. 380 15. Consecución de que la calidad de las fuentes musicales sea idéntica.

En la autoevaluaciones algo menos del 80 de los productores noveles dicen haber conseguido bastante o mucho igualar la calidad de las fuentes musicales. La experta sube esta apreciación ligeramente, situándola en el 85 %.

ítem 16	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción. .	No procede	-	-	No procede	7	17
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	-	-
	Bastante	27	65,9	Bastante	17	41,5
	Mucho	8	19,5	Mucho	17	41,5

Tabla 449. He conseguido nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.

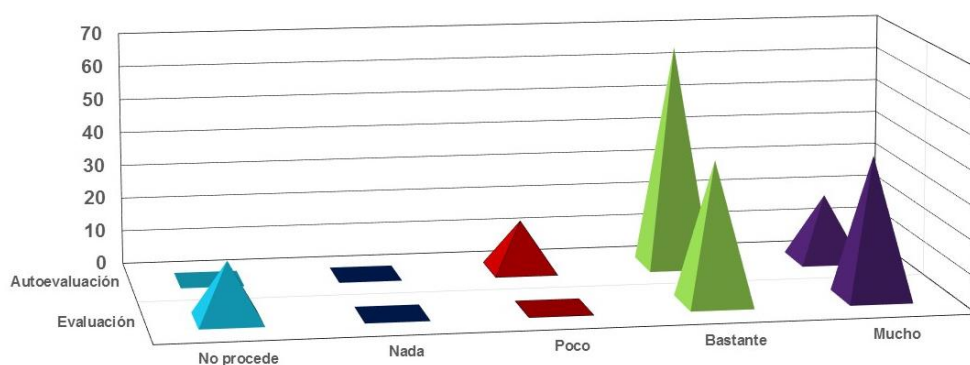


Fig. 380 16. Consecución de la nivelación del volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.

Aproximadamente el 85 % de los autores y la experta dicen haber conseguido bastante o mucho la nivelar el volumen de las diversas fuentes musicales usadas en la producción.

ítem 17	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	5	12,2	Poco	-	-
	Bastante	33	80,5	Bastante	20	48,8
	Mucho	3	7,3	Mucho	21	51,2

Tabla 450. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

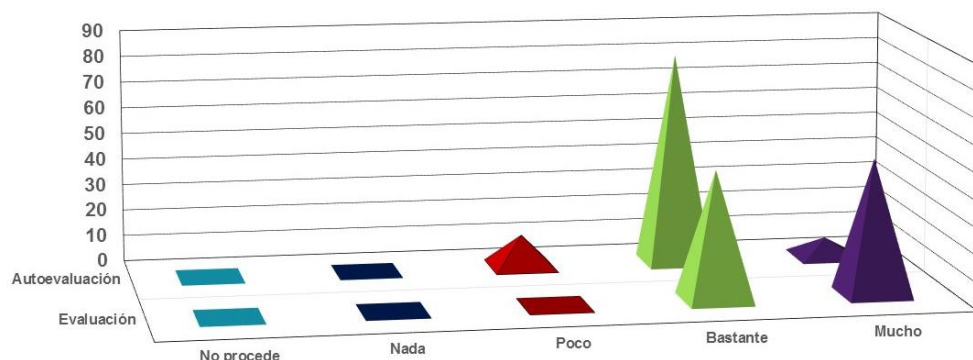


Fig. 380 17. Consecución de que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

El 84 % de los productores dicen en su autoevaluación haber conseguido bastante o mucho que todo el programa de radio tenga el mismo volumen. Por su parte la evaluadora externa eleva este porcentaje al 100 % en estas mismas categorías.

ítem 18	Autoevaluación		
	Puntaje	Frec.	%
Al grabar voz en diferentes dispositivos que generan registros sonoros con distintas cualidades, he usado un programa de edición para igualar las características de todas las grabaciones realizadas.	No procede	2	4,9
	Nada	2	4,9
	Poco	6	14,6
	Bastante	26	63,4
	Mucho	5	12,2

Tabla 451. He conseguido que todo el programa de radio tenga el mismo volumen.

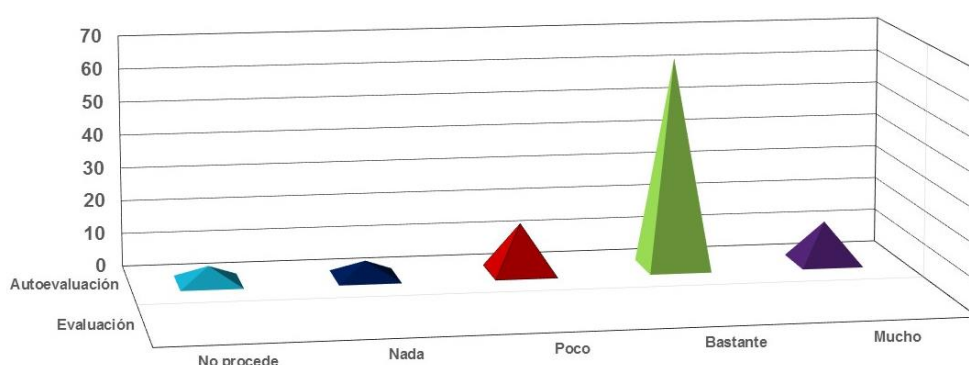


Fig. 380 18. Se han usado programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas.

El 75 % de los autoevaluados dicen haber usado bastante o mucho programas de edición para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas con diversos dispositivos. La evaluadora externa no dispone de evidencias para comprobar este hecho.

ítem 19	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	1	2,4	Nada	-	-
	Poco	5	12,2	Poco	-	-
	Bastante	26	63,4	Bastante	10	24,4
	Mucho	9	22	Mucho	31	75,6

Tabla 452. He conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

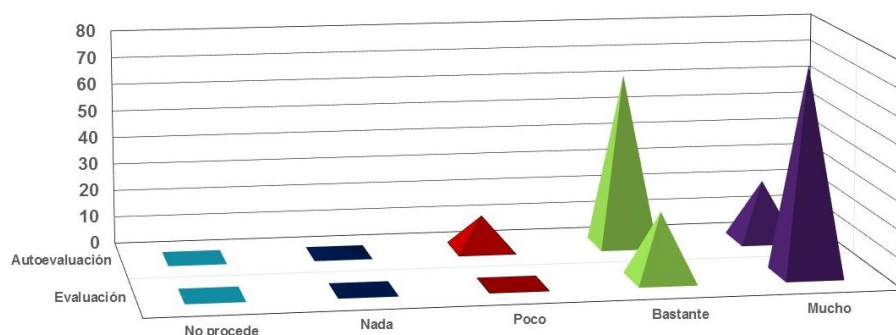


Fig. 380 19. Se ha conseguido que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica.

Quienes han ejercitado la autoevaluación consideran en más de un 85% que se haya conseguido bastante o mucho que la calidad (nitidez) de la grabación de las diferentes partes de un mismo programa radiofónico sea la idéntica. La evaluadora eleva al 100 % este porcentaje, 15 puntos porcentuales más.

ítem 20	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
20. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.	No procede	-	-	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,4	Poco	3	7,3
	Bastante	24	58,6	Bastante	16	39
	Mucho	16	39	Mucho	22	53,7

Tabla 453. He evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.

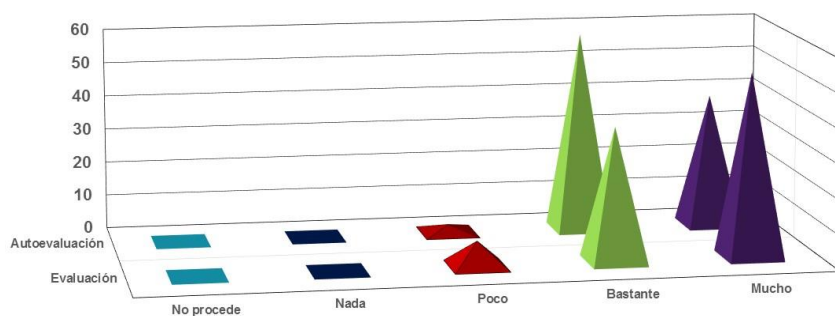


Fig. 380 20. Se ha evitado que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.

Más del 92 % de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación como en la evaluación de expertos consideran que se ha evitado bastante o mucho que se escuchen baches o silencios no planeados en el guión.

ítem 21	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.	No procede	1	2,4	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	4	9,8
	Bastante	18	44	Bastante	10	24,4
	Mucho	16	39	Mucho	27	65,8

Tabla 454. He evitado pronunciar muletillas durante la locución del programa.

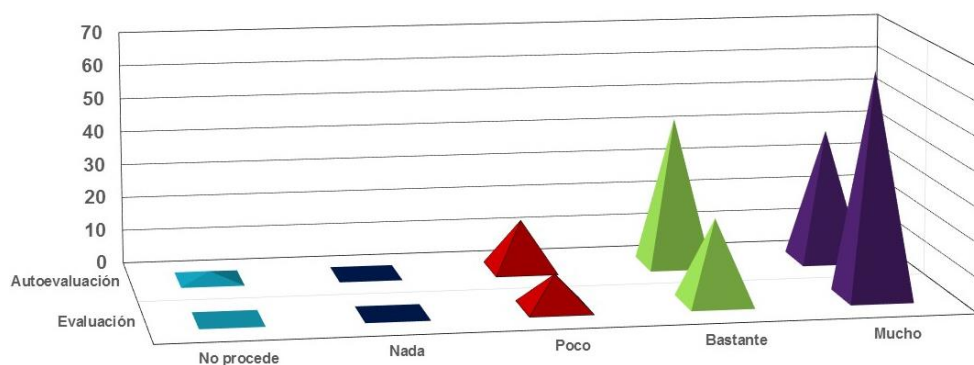


Fig. 380 21. Se ha evitado que se pronuncien muletillas durante la locución del programa.

Más del 85% de las opiniones vertidas tanto en la autoevaluación consideran que se ha evitado bastante o mucho que se pronuncien muletillas durante la locución del programa. La experta sube cinco puntos más esta apreciación (90 %).

ítem 22	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.	No procede	2	4,8	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	1	2,4	Poco	-	-
	Bastante	18	44	Bastante	10	24,4
	Mucho	20	48,8	Mucho	31	75,6

Tabla 455. He evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

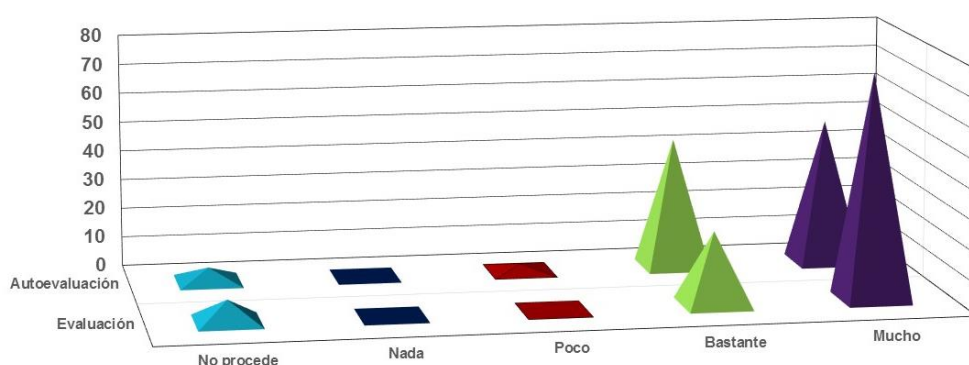


Fig. 380 22. Se ha evitado pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa.

El 82 de las opiniones vertidas en la autoevaluación consideran que se ha evitado bastante o mucho pronunciar expresiones vulgares durante la locución del programa. La experta eleva ocho puntos esta apreciación situándola en el 100 %.

ítem 23	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
He evitado realizar saludos con referencias temporales.	No procede	2	4,8	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	1	2,4
	Poco	6	14,6	Poco	7	17,1
	Bastante	15	36,6	Bastante	3	7,3
	Mucho	18	44	Mucho	30	73,2

Tabla 456. He evitado realizar saludos con referencias temporales.

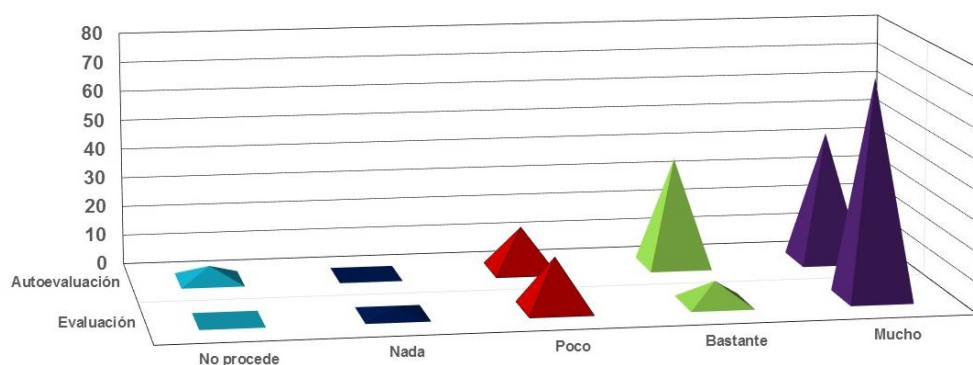


Fig. 380 23. Se ha evitado realizar saludos con referencias temporales.

El 70 % de las opiniones vertidas en la autoevaluación consideran que se han evitado bastante o mucho realizar saludos con referencias temporales. La experta eleva este porcentaje a algo más del 80 %, casi once puntos más.

ítem 24	Autoevaluación			Evaluación experta		
	Puntaje	Frec.	%	Puntaje	Frec.	%
Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.	No procede	2	4,8	No procede	-	-
	Nada	-	-	Nada	-	-
	Poco	6	14,6	Poco	2	4,9
	Bastante	15	36,6	Bastante	-	-
	Mucho	18	44	Mucho	39	95,1

Tabla 457. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.

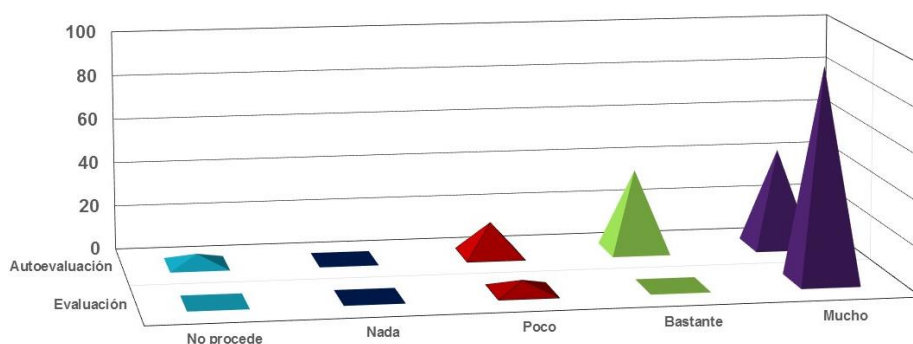


Fig. 380 24. Se ha evitado realizar despedidas con referencias temporales.

El 80 % de las opiniones vertidas en la autoevaluación consideran que se ha evitado bastante o mucho realizar despedidas con referencias temporales. En la evaluación de expertos este porcentaje sube al 95 %, 15 puntos más.

6. Fiabilidad estadística de la batería de la batería de autoevaluación y evaluación de expertos

El estudio de la fiabilidad estadística, sirvió, en nuestro, caso para medir la fiabilidad mediante el cálculo del coeficiente Alfa de los cuatro instrumentos que componen la batería de medición aplicada. Se calculó con el programa estadístico SPSS (v. 22), obteniéndose los resultados que aparecen en la tabla adjunta.

<i>Denominación del cuestionario</i>	Nº de ítem	Alfa al usarlo como instrumento de autoevaluación	Nº de ítem del cuestionario de evaluación	Alfa al usarlo como instrumento de evaluación externa por expertos
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la locución	34	0,905	23	0,834
Escala auto y evaluación externa del guion	33	0,906	32	0,797
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de la selección musical	6	0,932	6	0,996
Cuestionario de autoevaluación y evaluación externa de aspectos técnicos	24	0,875	22	0,787

Tabla 458. Coeficientes alfa de los cuestionarios y escalas elaborados teniendo en cuenta el número total de ítems

Cuando los cuestionarios y escalas se usaron como instrumentos de autoevaluación por el alumnado de la Escuela tras realizar sus creaciones radiofónicas arrojaron coeficientes alfa de 0,9, excepto el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos que obtuvo un Alfa de 0,87, lo que resalta la elevada consistencia interna y por consiguiente excelente confiabilidad de los cuatro instrumentos creados siguiendo los consejos de George y Mallery (2003, p. 231).

De igual forma usados los instrumentos para que en cada caso un experto evaluara externamente a la Escuela la componente específica para la que cada cual fue creado, arrojan coeficientes alfa muy cercanos a 0,8 en los casos de aspectos técnicos y guion, superiores al 0.8 en el caso del instrumento de evaluación de las locuciones y de 0,99 en el instrumento de selección musical.

Los coeficientes alfa obtenidos en esta tercera aplicación confirman la buena consistencia interna de los cuatro instrumentos de creación propia y su alta confiabilidad, lo que otorga a nuestras mediciones el rigor científico pretendido.

Las tablas que ofrecen los resultados de los coeficientes alfa ítem por ítem, calculados con la población de alumnado que utilizó los cuestionarios y escalas para la autoevaluación, y por los jueces expertos, se han insertado en los anexos anexo 30 al 34.

Comentamos a continuación de manera global los datos presentados por dichas tablas:

En las tablas que recogen los coeficientes alfa de los 34 ítems del cuestionario de autoevaluación de la locución aparecen coeficientes *muy altos*, comprendidos entre 0,813y ,910. En similares tablas referidas al mismo cuestionario, pero en este caso usado por los expertos para la evaluación externa, aparecen igualmente coeficientes altos comprendidos entre 0,79 y 0.83. Tales series de coeficientes alfa vuelven a subrayar la buena consistencia interna de este cuestionario de locución.

En aquellas tablas referidas a la escala de autoevaluación de *guiones* se reflejan coeficientes alfa *muy altos* en los 33 ítems, estando todos ellos comprendidos entre 0,90 y 0, 91. En sus tablas hermanas en las que se vuelcan los “alfa” de los cuestionarios de evaluación externa aparecen igualmente coeficientes altos en la totalidad de los ítems, alcanzando valores comprendidos entre 0,81 y 0,84, lo que unido a las altas puntuaciones obtenidas en la aplicación como instrumento de autoevaluación, confirman la buena consistencia interna de esta escala de valoración de guiones.

De igual modo, las tablas que recogen los coeficientes alfa ítem por ítems del cuestionario de autoevaluación de la *selección musical* los coeficientes de los 6 ítems reflejan puntuaciones *bastante altas* al estar comprendidas entre 0,90 y

0,93. Sus tablas homologas que recogen los alfa derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos muy altos, estando todos en 0,99. Ambas series de coeficientes alfa confirman la alta consistencia interna de este cuestionario de selección musical.

Las tablas referidas a la autoevaluación de aspectos técnicos reflejan coeficientes alfa altos en los 24 ítems, estando todos ellos comprendidos entre 0,86 y 0,87. En las tablas de los resultados alfa del cuestionario de evaluación de estos mismos aspectos técnicos aparecen igualmente coeficientes altos en la totalidad de los ítems, alcanzando valores comprendidos entre 0,81 y 0,84, lo que unido a las altas puntuaciones obtenidas en la aplicación como instrumento de autoevaluación, confirman la buena consistencia interna de esta escala de valoración de guiones.

Sus tablas paralelas que recogen los “alfa” derivados de la aplicación como cuestionario de evaluación por los expertos arrojan datos medios, comprendidos entre 0.63 y 0.72. Ambas series de coeficientes alfa confirman la aceptable consistencia interna de este cuestionario de aspectos técnicos.

7. Estudio estadístico de segundo orden: análisis de correlaciones entre cuestionarios

Este análisis se ha realizado calculando la co-variación de variables mediante el coeficiente de Pearson.

7.1 Análisis de las correlaciones encontradas mediante el coeficiente de Pearson

7.1.1. Estudio de correlaciones realizado entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos y el cuestionario de autoevaluación de las locuciones		1. Pronunciación vocalización y entonación	6. Adaptación a las audiencias y contextos	3. Educación de la voz y del estilo de locución
1. Evitación	Correlación de	0,324*	No presenta correlación	No presenta correlación significativa

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos y el cuestionario de autoevaluación de las locuciones		1. Pronunciación vocalización y entonación	6. Adaptación a las audiencias y contextos	3. Educación de la voz y del estilo de locución
de ruidos	Pearson		significativa	
	Sig. (bilateral)	0,039		
2. Deficiencias en la combinación voz - música	Correlación de Pearson	No presenta correlación significativa	0,378	No presenta correlación significativa
	Sig. (bilateral)		0,015	
3. Calidad sonora, volumen y silencios	Correlación de Pearson	No presenta correlación significativa	0,519**	0,337*
	Sig. (bilateral)		0,001	0,031

Tabla 459. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de aspectos técnicos y locuciones.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre la adaptación a las audiencias y contextos durante la locución y la calidad sonora, el volumen y los silencios en las producciones, se observa una correlación con una significatividad de $p=0,001$ con una fuerza de $r= 0,519$. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta el interés por hacer las locuciones adaptándolas a la audiencias y a los contextos, aumenta la calidad sonora, el control del volumen y el uso adecuado d los silencios en las producciones.

7.1.2. Estudio de correlaciones realizado entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones

Correlaciones entre escala de autoevaluación de guiones y el cuestionario de autoevaluación de las locuciones		1. Pronunciación vocalización y entonación	2. Modulación sonora, volumen y ritmo	4. Lectura e interpretación vocal	5. Locución y emoción
1. Interés, valor informativo, formativo y social	Correlación de Pearson	0,381*	0,347*	No presenta correlación significativa	No presenta correlación significativa
	Sig. (bilateral)	0,014	0,026		
2. Valoración emocional	Correlación de Pearson	0,358*	No presenta correlación significativa	No presenta correlación significativa	No presenta correlación significativa
	Sig. (bilateral)	0,022			
3. Valoración radiofónica, estética y lingüística	Correlación de Pearson	0,683**	0,479**	0,430**	0,479**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,002	0,005	0,002

Tabla 460. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de guiones y locuciones.

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre la *pronunciación vocalización y entonación* y la *valoración radiofónica, estética y lingüística*, surge una correlación significativa, con una fuerza de $r = 0,683$. Ello implica que a medida que mejora la pronunciación vocalización y entonación *aumentan* las puntuaciones sobre la valoración radiofónica, estética y lingüística de los guiones.

Entre la *modulación sonora, el volumen y el ritmo* y la *valoración estética y lingüística* surge una correlación con una significatividad de $p = 0,002$ y una fuerza de $r = 0,479$. Ello implica que, a medida que mejora la modulación sonora, el volumen y el ritmo de las locuciones, aumenta la valoración estética y lingüística en los guiones.

Entre la relación *locución- emoción* y la *valoración radiofónica, estética y lingüística* existe una correlación significativa de $p = 0,002$ y una fuerza de $r = 0,479$, ya que al aumentar la emoción al hacer la locución aumenta la valoración radiofónica, estética y lingüística de los guiones.

7.1.3. Estudio de correlaciones realizado entre correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical

Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical		4. Lectura e interpretación vocal	5. Locución y emoción
2. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion.	Correlación de Pearson	0,407**	0,356*
	Sig. (bilateral)	0,008	0,022
3. Las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guion.	Correlación de Pearson	0,358*	0,313*
	Sig. (bilateral)	0,022	0,046
5. En la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.	Correlación de Pearson	0,526**	0,469**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,002
6. En la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.	Correlación de Pearson	0,474**	0,419**
	Sig. (bilateral)	0,002	0,006

Tabla 461. Estudio de correlaciones entre los cuestionarios de autoevaluación de selección musical y locuciones.

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Entre la lectura e interpretación vocal y en la *orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir* se presenta una correlación significativa con una fuerza de $r = 0,526$, lo que supone que a medida que aumenta la *valoración emocional del guión*, *aumenta el hecho de que* en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.

Entre la lectura e interpretación vocal y la *adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*, se observa una correlación significativa de $p=0,002$ con una fuerza de $r=0,474$. Puede decirse, por tanto que a medida que aumenta la valoración en la lectura e interpretación vocal, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora

se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.

8. Validación de constructo de los cuestionarios: análisis factorial

8.1. Análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

La varianza total explicada por el análisis factorial realizado aparece reflejada en la tabla adjunta:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,515	28,833	28,833	9,515	28,833	28,833
2	5,188	15,722	44,554	5,188	15,722	44,554
3	2,162	6,552	51,107	2,162	6,552	51,107
4	1,987	6,021	57,127	1,987	6,021	57,127
5	1,801	5,457	62,584	1,801	5,457	62,584
6	1,383	4,190	66,774	1,383	4,190	66,774
7	1,244	3,770	70,544	1,244	3,770	70,544
8	1,176	3,564	74,109	1,176	3,564	74,109
9	1,087	3,294	77,403	1,087	3,294	77,403
10	1,044	3,164	80,567	1,044	3,164	80,567
11	,866	2,624	83,191			
12	,711	2,155	85,346			
13	,632	1,916	87,262			
14	,597	1,809	89,071			
15	,538	1,630	90,701			
16	,456	1,382	92,083			

17	,443	1,341	93,425			
18	,347	1,053	94,477			
19	,329	,998	95,475			
20	,266	,806	96,282			
21	,259	,785	97,066			
22	,223	,675	97,741			
23	,187	,567	98,308			
24	,143	,432	98,740			
25	,101	,307	99,046			
26	,080	,244	99,290			
27	,072	,218	99,508			
28	,051	,155	99,662			
29	,046	,139	99,801			
30	,036	,109	99,910			
31	,015	,045	99,955			
32	,012	,036	99,992			
33	,003	,008	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 462. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 10 factores, que explican el 80,567 de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 3, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los 10 factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial, se relaciona en el anexo 35

En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítem que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 2 ,3 4, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 33
2	5, 7, 8, 9, 13, 24
3	15
4	29, 31
5	
6	27
7	
8	
9	
10	

Tabla 463. Factores resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

En la tabla siguiente se incluye una visión comparativa de las dimensiones proyectadas y los racimos de ítems generados por el análisis factorial.

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	1	1, 2 ,3, 4, 6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 33
2	22, 23, 24, 25, 26	2	5, 7, 8, 9, 13, 24
3	27, ,28, 29, 30, 31, 32, 33	3	15

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
		4	29, 31
		5	
		6	27
		7	
		8	
		9	
		10	

Tabla 464. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones

Como puede observarse el factor 1 agrupa al 70 % de los ítems incluyendo preguntas de las 3 dimensiones proyectadas.

El factor 2 aglutina al 18 % de los ítems, conteniendo, en su mayoría, preguntas de la dimensión 1 (interés, valor informativo, formativo y social) y una pregunta de la dimensión 2 (valoración emocional). Los factores 3, 4, y 6 son residuales en lo relativo a la distribución de ítems, dado el escaso número que aglutinan.

La mayor parte de los ítems de la dimensión 2 han sido derivados por el factorial a la dimensión 1, engrosando sustancialmente el número de ítems que compone tal factor.

Respecto a la dimensión 3 (valoración radiofónica, estética y lingüística), la mayoría de sus ítems han sido trasladados por el factorial, al factor 1.

Resumiendo, puede decirse que una buena parte de los ítems contenidos en las dimensiones 2 y 3 han sido unificados por el estudio estadístico en el factor 1, y que no aparecen ítems en los factores 5, 7, 8, 9 y 10.

La estructura que plantea el análisis factorial dista pues, sensiblemente, de la configuración de dimensiones previstas en el cuestionario, si bien los ítems de la primera dimensión se han agrupado mayoritariamente en el factor 1 y parte de los

ítems de la segunda dimensión, lo han hecho en el factor 2, existiendo por ello ciertas coincidencias.

No obstante, conviene subrayar la existencia de sustanciales diferencias estructurales entre ambos constructos. Por ello, el agrupamiento de ítems generados por el factorial nos invita a reconfigurar la estructura dimensional del cuestionario antes de volverlo a utilizar en futuras ediciones de la Escuela para intentar mejorar la validez de su constructo.

Una segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

Para operativizar esta segunda opción se presentan, a continuación, los datos obtenidos en dicha matriz de componentes rotados por el método de extracción de análisis de componentes principales.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	4, 11, 12, 14, 18, 26, 29
2	16, 17, 19, 20, 21
3	5, 7, 8, 13, 24
4	6, 25, 28, 32
5	23, 27
6	30, 31
7	1, 2, 15
8	22
9	3, 10
10	9, 33

Tabla 465. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	1	4, 11, 12, 14, 18, 26, 29
2	22, 23, 24, 25, 26	2	16, 17, 19, 20, 21
3	27, ,28, 29, 30, 31, 32, 33	3	5, 7, 8, 13, 24
		4	6, 25, 28, 32
		5	23, 27
		6	30, 31
		7	1, 2, 15
		8	22
		9	3, 10
		10	9, 33

Tabla 466. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados de la escala de autoevaluación de guiones

En esta segunda opción se observa que la distribución de los factores que arroja la rotación de variables, da como resultado una distribución por factores de los subconjuntos de ítems aún más dispersa que en el caso anterior.

En este caso los ítems se agrupan en 10 factores, cuyos racimos coinciden escasamente con las dimensiones proyectadas, por lo cual, esta segunda opción metodológica no arroja resultados de validez de constructo que mejoren los obtenidos con la matriz primitiva.

8.2. Análisis factorial del cuestionario autoevaluación locucional

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada en la tabla adjunta:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,514	27,983	27,983	9,514	27,983	27,983
2	4,027	11,843	39,827	4,027	11,843	39,827
3	2,970	8,734	48,561	2,970	8,734	48,561
4	2,452	7,212	55,773	2,452	7,212	55,773
5	1,871	5,502	61,275	1,871	5,502	61,275
6	1,717	5,051	66,326	1,717	5,051	66,326
7	1,533	4,508	70,835	1,533	4,508	70,835
8	1,404	4,130	74,964	1,404	4,130	74,964
9	1,296	3,812	78,777	1,296	3,812	78,777
10	1,107	3,257	82,034	1,107	3,257	82,034
11	1,022	3,004	85,038	1,022	3,004	85,038
12	,902	2,654	87,692			
13	,645	1,896	89,588			
14	,612	1,800	91,388			
15	,477	1,403	92,790			
16	,385	1,132	93,922			
17	,378	1,112	95,034			
18	,337	,991	96,025			
19	,289	,850	96,875			
20	,242	,710	97,585			
21	,206	,606	98,191			
22	,155	,455	98,646			
23	,147	,431	99,077			

24	,076	,222	99,300			
25	,070	,205	99,505			
26	,049	,145	99,650			
27	,042	,125	99,775			
28	,031	,090	99,866			
29	,016	,048	99,914			
30	,014	,040	99,954			
31	,013	,038	99,991			
32	,003	,008	100,000			
33	7,502E-005	,000	100,000			
34	1,000E-013	1,001E-013	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 467. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 11 factores, que explican 85,038 % de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 6, esta primera tabla de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems en los diez factores aparecidos, lo que apunta inicialmente al hecho de que el factorial agrupa a los ítems de forma diferente a como los hemos organizado, siguiendo criterios epistemológicos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo 36

En la tabla adjunta se expresan la distribución de ítems que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34
2	7, 14, 15, 16, 17, 19, 33
3	4
4	26, 31, 32
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	

Tabla 468. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de la locución

En la tabla siguiente se incluye una visión comparativa de las dimensiones proyectadas y los racimos de ítems generados por el análisis factorial.

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6	1	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 34
2	7, 8, 9, 10, 11, 12	2	7, 14, 15, 16, 17, 19, 33
3	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	3	4
4	20, 21, 22, 23	4	26, 31, 32

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
5	24, 25, 26, 27, 28, 29	5	
6	30, 31, 32, 33, 34	6	
		7	
		8	
		9	
		10	
		11	

Tabla 469. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de la locución

Como puede observarse el factor 1 agrupa al 68 % de los ítems que incluyen preguntas de las 6 dimensiones proyectadas. Este factor contiene, además, todos los ítems de la dimensión 1 (pronunciación, vocalización y entonación)

El factor 2 aglutina al 21 % de los ítems de las dimensiones 2, 3 y 6, siendo los factores 3 y 4 residuales en lo relativo a la distribución de ítems, por el escaso número que contienen.

La mayor parte de los ítems de la dimensión 2 (modulación sonora, volumen y ritmo) han sido derivados al factor 1 engrosando sustancialmente el número de ítems que componen tal factor.

Respecto a la dimensión 3 (educación de la voz y del estilo de locución) la mayoría de sus ítems han sido trasladados por el estudio estadístico al factor 2.

Los ítems de la dimensión 4 (Lectura e interpretación vocal) fueron trasladados por el análisis al factor 1. Algo similar ocurre con los ítems de la dimensión 5 (componente emotiva de la locución), que fueron trasladados en su mayoría al factor 1.

Buena parte de los ítems contenidos en las dimensiones 1, 3 y 4 y algunos de la 2 han sido unificados por el estudio factorial en el factor 1, conformando un factor muy nutrido.

Curiosamente, los ítems de la dimensión 6 (adaptación a las audiencias y contextos) fueron repartidos a los distintos factoriales y no se concentran específicamente en uno de ellos.

No aparecen ítems distribuidos en los factores 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11.

En resumen, conviene señalar que la estructura del factorial dista sensiblemente de la configuración de dimensiones prevista en el cuestionario, desde las fuentes epistemológicas y el juicio de expertos.

Al igual que en casos anteriores, se intentó realizar la rotación varimax, cosa que no fue posible debido a que presenta más de 25 iteraciones, por lo cual no se adjudican algunos ítems a ningún factor.

8.3. Análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

La varianza total explicada por factorial realizado aparece reflejada adjunta:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,857	28,573	28,573	6,857	28,573	28,573
2	2,748	11,450	40,023	2,748	11,450	40,023
3	2,354	9,807	49,830	2,354	9,807	49,830
4	2,068	8,615	58,445	2,068	8,615	58,445
5	1,750	7,293	65,738	1,750	7,293	65,738
6	1,481	6,170	71,908	1,481	6,170	71,908

7	1,263	5,261	77,170	1,263	5,261	77,170
8	1,076	4,482	81,652	1,076	4,482	81,652
9	,963	4,011	85,663			
10	,691	2,878	88,541			
11	,588	2,450	90,991			
12	,466	1,942	92,932			
13	,405	1,687	94,619			
14	,315	1,313	95,932			
15	,257	1,071	97,003			
16	,213	,886	97,889			
17	,163	,678	98,567			
18	,113	,472	99,040			
19	,079	,330	99,370			
20	,048	,198	99,568			
21	,039	,161	99,729			
22	,031	,128	99,857			
23	,021	,087	99,944			
24	,013	,056	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 470. Varianza total

Como puede observarse, el total de ítems aparece agrupado en 8 factores, que explican el 81,652 de la varianza total.

Teniendo en cuenta que las dimensiones proyectadas fueron 3 (evitación de ruidos; deficiencias en la combinación voz-música; calidad sonora, volumen y silencios) la tabla adjunta de varianza indica la existencia de cierta disgregación en los ítems distribuidos en los 8 factores aparecidos.

La matriz de componentes que arrojó este estudio factorial se relaciona en el anexo 37

En la siguiente tabla se expresa la distribución de ítems que aglutina cada factor surgido del estudio estadístico citado.

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24
2	9
3	5, 8
4	
5	18
6	
7	
8	1, 22

Tabla 471. Factores resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de los aspectos técnicos

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1	2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24
2	10, 11, 12, 13, 14, 15	2	9
3	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3	5, 8
		4	
		5	18
		6	
		7	

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
		8	1, 22

Tabla 472. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

Siguiendo el hilo de comentarios anteriores, puede confirmarse que el factor 1 agrupa al 75 % de los ítems, incluyendo las preguntas de las 3 dimensiones proyectadas

Por su parte, el factor 2 contiene sólo 1 ítem de la dimensión 2 de dicho cuestionario. Los factores 3, 5 y 8 agrupan a un escaso número de ítem procedentes de las distintas dimensiones proyectadas.

Estos datos permiten afirmar que el factorial agrupa a los ítems de forma sustancialmente diferente a como se han organizado, siguiendo los criterios epistemológicos y de juicio de expertos, indicando la escasa validez de constructo de este cuestionario.

La segunda opción que permite interpretar los resultados de este análisis factorial, consiste, como en casos anteriores, en tener en cuenta los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados, para comprobar si el agrupamiento de factores de esta nueva matriz, está más próximo a las dimensiones del cuestionario original.

Datos obtenidos en la matriz de componentes rotados

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
1	10, 11, 14, 16, 17,
2	21, 23, 24
3	2, 3, 9, 15
4	7
5	4, 5, 13

FACTORES	ÍTEMS QUE LOS FORMAN
6	6, 8, 12, 18, 22
7	19, 20
8	1

Tabla 473. Factores resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

DIMENSIONES PROYECTADAS		DESPUÉS DEL FACTORIAL	
<i>DMENSIONES</i>	<i>ÍTEMS QUE LO CONFORMAN</i>	<i>FACTORES</i>	<i>ÍTEMS QUE LOS FORMAN</i>
1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1	10, 11, 14, 16, 17,
2	10, 11, 12, 13, 14, 15	2	21, 23, 24
3	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	3	2, 3, 9, 15
		4	7
		5	4, 5, 13
		6	6, 8, 12, 18, 22
		7	19, 20
		8	1

Tabla 474. Estudio comparado de los ítems de las dimensiones proyectadas y las resultantes del análisis factorial de componentes rotados del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos

El nuevo análisis factorial distribuye los grupos de ítem de los tres primeros factores con un número similar a los ítems que componen las 3 primeras dimensiones, si bien, la coincidencia de los mismos es muy escasa.

Puede observarse que, a diferencia de la distribución anterior, el factor 1 sólo agrupa al 21 % de los ítems, de las dimensiones 2 y 3. Este mismo número de ítems es agrupado en el factor 6, que contiene ítems de las 3 dimensiones proyectadas.

El factor 2 agrupa solo al 12,5 % de los ítems, todos ellos pertenecientes a la dimensión 3 del cuestionario.

El factor 3 agrupa casi el 17 % de los ítems que proceden de las 3 dimensiones proyectadas.

El factor 4 lo compone sólo 1 elemento perteneciente a la dimensión 1.

El factor 5 lo componen 3 elementos pertenecientes a las dimensiones 1 y 3.

El factor 7 lo integran 2 elementos de la dimensión 3 del cuestionario.

El factor 8, en cambio, está formado por un único ítem procedente de la dimensión 1 del cuestionario.

Las sensibles diferencias existentes entre la distribución de ítem que realiza el factorial y aquella presente en las dimensiones proyectadas, vuelve a indicar que el hecho de utilizar la rotación varimax en el análisis factorial no mejora el grado de coincidencia entre ambas estructuras, confirmándose con ello la baja validez de constructo de este cuestionario.

Capítulo 13

Discusión de resultados

1. La importancia de la discusión de resultados de una investigación original e innovadora

Una investigación como la que nos ocupa referida a la formación de creadores y productores noveles para radios universitarias de naturaleza participativa y comunitaria, que no tiene precedentes claros en la literatura científica revisada resulta, a pesar de sus limitaciones, un tanto pionera en su género, y más aún cuando se realiza en el contexto emergente de la radio por internet.

Ello dificultará incluir en la redacción de la discusión de los resultados provenientes de los cuatro cuestionarios elaborados y validados, alusiones a investigaciones precedentes, si bien se han de tener en cuenta en tal redacción y en la elaboración de conclusiones, las limitaciones propias de la investigación, tanto alusivas a su naturaleza (estudio de casos en los que se evalúa un mismo programa de formación en línea), como a su naturaleza cuantitativa (ya que los estudios cualitativos se prevén realizar tras la culminación de esta fase en una segunda etapa de profundización sobre los hallazgos encontrados) .

Pensamos con Eslava-Schmalbalch y Alzate, (2011), que la discusión de datos “corresponde a la forma como los resultados son interpretados por el investigador, tanto a la luz de la hipótesis planteada, como a la de lo que otros autores dicen o han encontrado sobre el tema. Se trata pues de dilucidar qué significan los resultados y por qué ocurrieron de ese modo”, (p. 15).

Igualmente tendremos en cuenta las propuestas de Bryant (1998) quien define tal discusión como el “estado general de interpretación de los datos a la luz de la totalidad de la evidencia disponible, incluidas las fuentes de sesgo e imprecisión (validez interna) y la discusión de la validez externa, incluyendo las medidas cuantitativas cuando sea posible” (p. 109).

Lucidamente Díaz (2015), subraya que los dos elementos centrales de la discusión son indicar, a juicio del autor, qué *significan* los hallazgos identificados en la sección de resultados y cómo estos se relacionan con el conocimiento actual. Para esta autora, se deben exponer y comentar claramente, en lugar de ocultarlos, los resultados anómalos, dándoles una explicación lo más coherente posible o simplemente manifestando que esto es lo que se ha encontrado, aunque por el momento no tenga explicación.

Finalmente recogeremos las enseñanzas de Ferriols. y Ferriols, (2005.p 28) quienes plantean que en la redacción de la discusión:

Se deben comentar los resultados relevantes del estudio, resaltando los *aspectos nuevos e importantes* y sin repetir los datos u otro material presentado con anterioridad (...) Pueden *exponer, de forma fundamentada, sus propias opiniones* sobre el tema y las *inferencias* derivadas de la investigación, así como *las limitaciones del estudio*, procurando evitar el comentario de datos de poco interés, y deben relacionar las observaciones que se describen con las aportadas por otros estudios, discutir *el significado y la aplicación práctica de los resultados* y si proceden *las indicaciones y directrices para futuras investigaciones*. Finalmente, es recomendable terminar con un párrafo de conclusiones que responda al objetivo que motivó la investigación. Se evitarán las afirmaciones gratuitas y las aseveraciones no apoyadas en los datos del trabajo.

Desde este conjunto de consideraciones redactaremos la discusión de resultados subrayando:

- a) La interpretación de los datos descriptivos obtenidos y expresados en los capítulos referidos a los tres casos que componen el estudio.
- b) La interpretación de los datos del estudio correlacional realizado en uno de los casos con finalidades claramente prospectivas.
- c) La interpretación de los resultados referidos a la fiabilidad y confiabilidad de los instrumentos de evaluación creados y adaptados.
- d) La interpretación de validez de contenido y constructo de los instrumentos de nueva creación.

Para conseguir rigor y homogeneidad en la redacción de la discusión usaremos la siguiente pauta de Indicadores para la discusión de resultados elaborada desde las enseñanzas anteriormente expuestas:

1. Explicar qué *significan* los hallazgos identificados en la sección de resultados (*exponer, de forma fundamentada, opiniones propias sobre el tema*).
2. Resaltar los *aspectos nuevos e importantes* y sin repetir los datos u otro material presentado con anterioridad

3. Interpretar los hallazgos, a la luz de las *hipótesis* y objetivos planteados.
4. Exponer cómo estos hallazgos se relacionan con el conocimiento actual existente (resaltando aquello que señalan otros autores o informes institucionales existentes).
5. Resaltar las *inferencias* derivadas de la investigación, así como *las limitaciones del estudio*, procurando evitar el comentario de datos de poco interés y evitando hacer afirmaciones gratuitas y aseveraciones no apoyadas en los datos del trabajo.
6. Exponer y comentar claramente, en lugar de ocultarlos, los resultados anómalos, dándoles una explicación lo más coherente posible o simplemente manifestando que esto es lo que se ha encontrado.
7. Discutir *el significado y la aplicación práctica* de los resultados.
8. Inserta párrafos de conclusiones que respondan al objetivo/os de la investigación.
9. Expresar *indicaciones y directrices para futuras investigaciones desde los hallazgos obtenidos*.

2. La triangulación de resultados como sustancia básica de nuestra discusión y elaboración de conclusiones

Trabajos como los desarrollados por Denzin (1970,1975 y1989), Morse (1991), Cowman (1993) o Creswell (1994 y 2002), permiten afirmar que la triangulación en el campo de la educación consiste en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo, (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 289).

Compartimos con estos autores la certeza de que en la investigación educativa, psicológica y social, la triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación

de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 291).

Subraya Rodríguez (2005), que fue Denzin (1970) uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación. Rodríguez, de acuerdo con sus propuestas tipifica la triangulación como “de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple”, recogiendo en el cuadro adjunto su propia clasificación:

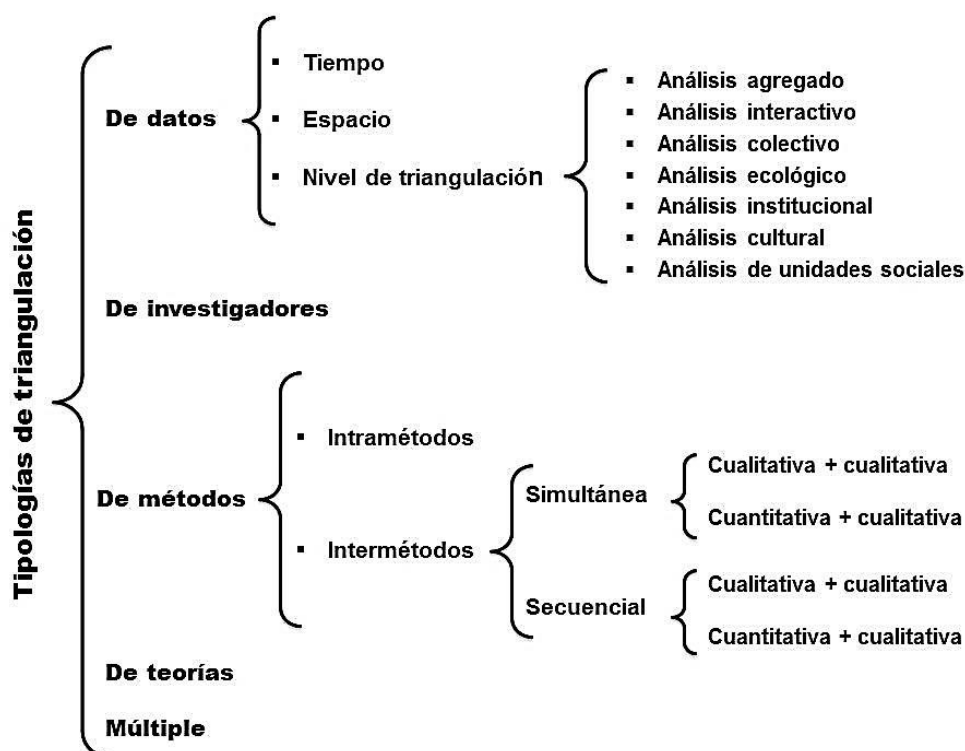


Fig. 381 1. Tipos de triangulación de datos. Elaboración propia a partir de Rodríguez (2005).

Este mismo autor puntualiza que la triangulación de datos en el *tiempo* implica validar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales. Por su parte, la triangulación de datos en el espacio recurre a poblaciones heterogéneas para incrementar la variedad de las observaciones. De esta manera se evitan dificultades como el sesgo de las unidades de análisis o el efecto Galton, (Rodríguez, 2005).

Además de estas dos modalidades conviene traer a estas páginas la denominada triangulación de investigadores. Dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una

misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que éstos realizan respecto de un problema (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 293).

El diseño y desarrollo de esta la investigación aplicada cuyos resultados venimos realizando ha contemplado estas tres modalidades de triangulación:

- a) En el *tiempo*, al haberse realizado la aplicación de la batería de cuestionarios en las tres ediciones de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, distantes entre sí un cierto tiempo en su inicio y finalización.
- b) En el *espacio*, ya que los datos recogidos provienen de tres poblaciones con algunas características comunes, pero con cierto grado de diferenciación.
- c) De *“investigadores”* ya que los jueces expertos que han evaluado las producciones radiofónicas de los creadores noveles han sido distintos y además poseen perfiles académicos y profesionales diferenciados.

Estas tipologías aplicadas han de contemplarse tanto en la discusión de resultados como en la redacción de las conclusiones de la investigación aplicada y en la prospectiva investigadora. En este último apartado de la tesis se reflejará la necesidad de usar una nueva modalidad de triangulación que ha quedado pendiente de aplicar por motivos de tiempo: la triangulación de datos cuantitativos con otros de naturaleza cualitativa, recogidos en diversos documentos, pero no analizados, por el motivo citado.

3. Estructura y organización de la discusión de resultados

En este contexto investigador comenzaremos esta discusión enjuiciando críticamente los hallazgos más relevantes encontrados en la aplicación de los cuestionarios y escalas de valoración de la formación recibida en las tres ediciones de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital. Ello se realiza desde el análisis de los programas radiofónicos creados en el proceso de formación en línea desarrollado, referidos a la determinación del grado de consecución de competencias adquiridas sobre:

- El desarrollo de la guionización literaria, musical, técnica y emocional y la consecución de calidad en los guiones creados.

- El ejercicio de una locución de calidad desde las previsiones de los guiones redactados.
- La selección con criterios de calidad semántica y emocional de los fragmentos musicales propuestos en dichos guiones.
- La consecución de calidad técnica en el proceso de producción y edición de los primeros programa radiofónicos elaborados.

Ello se realizará valorando críticamente las semejanzas y diferencias existentes entre las opiniones de los autores al ejercitar la autoevaluación de estas competencias de los resultados creativos, y las apreciaciones realizadas por los expertos que han actuado como evaluadores externos de tales competencias y producciones.

Este primer proceso de discusión permitirá igualmente realizar la valoración crítica del grado de consecución de uno de los principales objetivos de esta tesis referido a la determinación de la relación existente entre la percepción de calidad de los materiales didácticos estudiados y las producciones radiofónicas resultantes, valorando la calidad de las mismas en aspectos tales como: locución, selección musical, guionización y producción técnica.

También hará posible la verificación de la primera hipótesis trazada alusiva a comprobar si el desarrollo de la Escuela de Radio ha generado producciones de calidad verificada comparando los resultados provenientes de la autoevaluación realizada por los autores y de la evaluación externa realizada por expertos.

Posteriormente se realizará una segunda fase del proceso de discusión referida a los resultados obtenidos en los procesos de validación por criterio de jueces y estructural (constructo) de los cuestionarios y aquellos otros obtenidos desde cálculo de la fiabilidad realizado para garantizar esta variable en repetidas mediciones. Ello permitirá además, determinar el grado de cumplimiento de la hipótesis tercera que afirma que los cuatro instrumentos que componen la batería de evaluación de la calidad de las producciones radiofónicas surgidas de la Escuela Radiofónica son válidos y fiables.

En una tercera fase se realizará la discusión de la componente curricular, organizativa y tecnológico didáctica de los materiales didácticos y de los procesos formativos desarrollados en el campus virtual que ha albergado la Escuela de radio en línea que ha hecho posible esta investigación.

Ello permitirá enjuiciar críticamente el grado de cumplimiento de un bloque de objetivos trazados que hacen referencia a la determinación de la calidad de la formación aportada por esta Escuela Iberoamericana de Radio Digital referida a:

- Los desarrollos curriculares y organizativos de las unidades didácticas que la componen y del campus virtual en el que se han desarrollado las acciones formativas de dicha escuela
- Las estrategias de comunicación y de interacción usadas, valorando de forma especial el clima afectivo y emocional generador de estado de flujo conseguido.

Tal discusión permitirá también enjuiciar la consecución de dos hipótesis de gran relevancia:

- a) La segunda, vinculada a la afirmación de la buena fiabilidad del instrumento adaptado para la evaluación de la calidad de las componentes: curricular, organizativa, comunicativa, tecnológica y afectivo emocional.
- b) La cuarta, que perseguía la verificación de la existencia de un alto grado de “bienestar” en los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela de Radio.

Este proceso discursivo hará posible finalmente, un anticipo de las conclusiones de la investigación aplicada de la tesis doctoral, hilvanando el contenido de las diversas narrativas sectoriales que se acaban de referenciar.

Comenzamos pues realizando una visión comparada de los resultados observados en los tres casos que componen esta investigación doctoral teniendo en cuenta tanto las `percepciones plasmadas en la autoevaluación por los locutores noveles formados en la escuela iberoamericana de radio digital como por las valoraciones expresadas por las expertas que actuaron como e valoradoras externas. Tal decisión hará posible redactar un discurso sintético valioso para perfilar posteriormente ciertas conclusiones relevantes.

Siguiendo la pauta anteriormente construida realizaremos de forma sectorizada la discusión de resultados de cada instrumento de evaluación aplicado en el desarrollo de la Escuela.

4. Discusión comparada de resultados del cuestionario de locución aplicado a las tres ediciones de la Escuela

Los hallazgos encontrados desde el estudio comparativo del cuestionario de autoevaluación y evaluación por expertos de la calidad y satisfacción de la locución realizada por los aprendices a locutores participantes en las tres ediciones de la escuela radiofónica, permiten vislumbrar interesantes certezas que analizaremos a continuación, agrupando la discusión de los ítems por unidades conceptuales y funcionales.

4.1. Sobre el entrenamiento para el cambio de registro cotidiano hacia el registro vocal radiofónico especializado

De forma mayoritaria y en los tres casos, al hacer la locución los productores radiofónicos noveles cambian la entonación en las palabras a las que quieren dar énfasis, mantienen un tono firme y pronuncian las palabras correctamente, articulando las consonantes de forma adecuada, vocalizando bien y utilizando correctamente los signos de puntuación para hacer las pausas previstas (preguntas 1 a 6). Los porcentajes de respuesta que confirman estos hallazgos oscilan entre el 80 y el 95 por ciento en las categorías altas y el 90 y 100 por cien en la estimación que la evaluación externa hace en dichas categorías.

Pensamos, que estos buenos resultados pueden explicarse desde los entrenamientos recibidos en la unidad en línea cursada y en las prácticas presenciales realizadas en los tres casos, ya que en las improvisaciones iniciales realizadas en los grupos de aprendizaje se observó que en general tendían a hacer la locución leyendo “de carretilla”, con tonalidad monótona, sin énfasis relevantes y a ritmo rápido. El entrenamiento recibido ha sido crucial para conseguir que cuando se situaban ante el micrófono radiofónico (simulado), los locutores noveles tomaran conciencia de la necesidad de cambiar de registro. Nuestra experiencia como profesora de radio en diversas universidades e instituciones nos confirma la necesidad de que los locutores aprendices graben con la ayuda de un micrófono la forma en que lo hacen antes de recibir el entrenamiento, para que verifiquen por ellos mismos que locucionando “de corrida”, sus mensajes no son audibles, ni producen las emociones propias de la magia radiofónica. No obstante estos buenos resultados, pensamos en la

necesidad de planear en el desarrollo curricular de la escuela realizar entrenamientos periódicos para afianzar estos hábitos de cambio del registro cotidiano al propio de la actividad “locucional”.

En la prospectiva investigadora pesamos profundizar en las dificultades emocionales y comunicativas que dificultan este cambio de registro ante la evidencia ocasional declarada por un sector del alumnado, de que realizar este cambio les suponía vencer cierta timidez y miedo a hablar en público (en nuestro caso para una audiencia pública), al no haber sido entrenados durante su caminar por el sistema educativo en este tipo de declamación vocal, ayudándoles a “enamorarse” de la sonoridad de su voz “seduciendo con sus registros variables y enfáticos”.

4.2. Educando la respiración, el ritmo y modulación vocal y la puntuación como guía para la entonación

Igualmente y de forma frecuente, los locutores aprendices realizan en los tres casos una respiración adecuada, pausada pero continua y profunda, alterando el ritmo de locución en las frases y modulando la longitud de ciertas palabras, para con esos cambios rítmicos conseguir reforzar la carga emocional de las palabras clave, adecuando igualmente el volumen de la voz, según el énfasis que se les desea dar. También se cuida mayoritariamente y de forma frecuente la modulación de la duración de las sílabas para imprimir ritmo a la locución, atendiendo muy bien a la puntuación de las frases para, con ello, conseguir una buena entonación radiofónica como guía de entonación (preguntas 6-12).

Para aprender a manejar la voz y conseguir adecuados registros radiofónicos los locutores noveles van progresivamente asumiendo la práctica de ciertos hábitos tales como calentar las cuerdas vocales y ensayar el texto ante un espejo el texto antes de hacer la locución, escuchándola para corregir los errores cometidos, aprendiendo con ello a descubrir las posibilidades expresivas de la propia voz y a educarla poco a poco, y con ello controlando mejor sus inflexiones.

Otras características que declaran ir consiguiendo los locutores noveles con la práctica son: leer sin que lo parezca, interpretando con su voz y con ello imitando lo que sería una conversación real; hacerlo con naturalidad para que sus voces no parezcan postizas y ganen en expresividad sonora y musicalidad.

En general dicen cuidar la adecuación del vocabulario a las audiencias potenciales, teniendo bastante en cuenta las palabras típicas y frases hechas de

cada zona o país y adaptando las características de su locución al tema y género del programa radiofónico en el que intervienen.

4.3. Sobre la ejercitación correcta de la locución desde en ensayo de la lectura del guión literario

Ejercitar la locución leyendo sin que lo parezca imitando una conversación real, con naturalidad, interpretando con la voz, a un ritmo ni rápido ni lento (ítem 20 al 23) son tareas que consiguen puntajes sustancialmente altos tanto en las apreciaciones derivadas de la autoevaluación de los locutores noveles como en la valoración de la experta, a pesar de su dificultad. En los tres casos ambas valoraciones alcanzan puntajes comprendidos entre el 78 y el 95 %, siendo en el segundo caso donde alcanzan las valoraciones más altas.

Romper el hábito de leer de forma rápida y átona y no postiza era una de las dificultades mayores que inicialmente suponíamos difícil de superar y que los resultados obtenidos indican que si se han superado con los entrenamientos propuestos en la escuela tanto en los ejercicios en línea como en aquellos de refuerzo realizados en las sesiones presenciales. El hecho de que estas últimas sesiones (las presenciales) fuesen más escasas en los casos primero y tercero puede explicar el ligero descenso de las puntuaciones respecto al segundo en este grupo de ítem.

Sorprende a muchos que en un primer ejercicio de locución grabada los actores noveles sean capaces de conseguir tan interesantes resultados con los escasos entrenamientos, no obstante en conversaciones informales algunos nos han confesado que ensayaron por su cuenta tal locución. Esta evidencia se obtiene de lo declarado en lo referido al calentamiento de las cuerdas vocales previo a la locución, al ensayo práctico del texto previo a la grabación, gesticulando para ganar en expresividad y emotividad, a la escucha de las grabaciones de los ensayos para realizar correcciones, a realizar ejercicios de auto-mejora de la entonación y de las inflexiones finales de la voz (ítem 13 a 19 y 24 y 25). Estos ítems no pudieron ser valorados por la evaluadora externa pero si por los locutores noveles, quienes asignaron puntajes a todos los ítems medios-altos, salvo en la ejercitación del calentamiento de cuerdas vocales, que fue escasamente practicado.

Estas ejercitaciones previas realizadas por indicación de la unidad didáctica y bien acogidas por los aprendices parecen haber sido claves para la consecución

de la calidad “locucional” pretendida unida a la consecución de un gratificante clima de satisfacción por tal logro, que comentaremos en líneas posteriores.

4.4. La creación de un ambiente durante la locución generador de bienestar, pasión y emociones positivas

Generar un ambiente de confort que permita imprimir musicalidad cambiando el ritmo y la sonoridad y hablando con pasión y emoción (ítem 27, 28 y 29) ha sido otro de los objetivos fijados a conseguir desde el descubrimiento de los contenidos de la unidad y de los consejos técnicos y psicológicos dados desde del modelo Affective eRadio + que venimos induciendo.

Por fortuna, la declaración de los locutores de que consiguieron de forma significativa crear un ambiente de cierto confort y bienestar durante la grabación de la locución es sin duda un éxito que indica que las bases teórico-prácticas del modelo Affective eRadio+ han dado resultados adecuados en su puesta en práctica dentro de la Escuela. Ello ha permitido minimizar en lo posible las emociones negativas de miedo, timidez, inhibición, desconfianza e incertidumbre en la posibilidad de realizar locuciones de calidad, reforzando, en cambio, fuertemente, el surgimiento de emociones positivas de autoconfianza, seguridad, alegría y felicidad (estado de flujo) en el desarrollo de tales grabaciones finales.

Tal entusiasta estado de desinhibición, apasionamiento y sensación de fluir se ha traducido en la consecución de una buena musicalidad en las palabras conseguida ejercitando cambios de ritmo y sonoridad, así como imprimir énfasis pasional a las frases y párrafos, haciendo la locución intensa, seductora, atractiva y motivadora a nivel emocional, y llenando de vida y de esperanza las ideas y propuestas previstas en los guiones. Tales afirmaciones se sustentan en las altas puntuaciones otorgadas por los locutores y experta en estos ítems.

Estos resultados justifican el acierto de introducir una columna en el formato de guionización referida a la previsión del conjunto de emociones que los locutores y productores desean desencadenar en la audiencia en cada secuencia literaria gracias a la combinación de contenidos vocales y fragmentos musicales, generando con ello ambientes un tanto mágicos y ensoñadores en las audiencias.

No obstante, queda para un análisis cualitativo posterior conocer las razones por las cuales no fueron tal elevados como se esperaban la consecución del hábito de gesticular con el cuerpo, brazos y rostro para conseguir mayor énfasis y

pasión en la locución de las frases, y la percepción derivada de que al interpretar con la voz se consigue emocionar suficientemente a la audiencia, reforzando con ello la difícil tarea de realizar una guionización emocional adecuada y de ponerla en práctica de forma natural, creativa y alegre.

1.1. Hacia la adecuación de la locución a la idiosincrasia de las audiencias, entornos y actores

Este último bloque discursivo permite la interpretación de la adecuación del vocabulario, de las frases hechas y típicas, de la forma de hablar y del estilo de los diálogos a las potenciales audiencias receptoras (ítems 30 a 33).

En todo momento fuimos conscientes de que en la radio en línea no siempre es fácil conocer de antemano el perfil de las audiencias que escucharían bien en línea o mediante descarga (of line). No obstante, el hecho de solicitar a los autores radiofónicos noveles previo a la redacción del guión final una ficha pedagógica del programa en la que ellos mismos indicaban el perfil preferencial de sus audiencias, conscientes de la necesidad de hacerlo para el gran público, determinó la inclusión de estos ítems a sabiendas de su valor relativo en la evaluación de la calidad de la locución de la radio en línea y del hecho de que el formato del programa no siempre era el más adecuado para conseguir elevar ciertos indicadores.

En este contexto decisional, el hecho de usar un vocabulario adecuado a las audiencias potenciales es autovalorado y valorado por la experta de forma unánime como muy bueno al igual que fue valorado el uso de palabras y frases hechas típicas de una zona (Latinoamérica en nuestro caso), destacándose con ello el interés por respetar las distintas sensibilidades y formas del español en las américas.

Queda para la profundización cualitativa posterior estudiar la necesidad de adaptar mejor la forma de hablar de los locutores al tipo de programa en el que se participa (indicador difícil de evaluar que habrá que concretar más y mejor) y adaptar la forma de preguntar y dialogar al carácter de las personas entrevistadas (hecho que se produce en escasísimos programas por lo que no adquiere relevancia alguna).

4.5. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones

El entrenamiento ofrecido para que los locutores noveles adquiriesen confianza y cierta seguridad en las múltiples posibilidades expresivas de su voz les ha permitido conseguir cambiar del registro cotidiano al registro vocal radiofónico especializado, con cierta naturalidad. Ello, se ha traducido en una sustancial mejora del dominio de la respiración, lo que ha permitido aprender y practicar las técnicas de modulación vocal, entonación, control del ritmo y pronunciación habituales en la radiofonía de calidad.

Los ensayos planificados para la ejercitación de una correcta locución, teniendo delante el guión técnico, han conseguido que la mayor parte de los creadores noveles lean con naturalidad, sin que lo parezca, generando conversaciones en las que interpretan adecuadamente enfatizando con su voz.

La preocupación por conseguir un ambiente de bienestar producido por el surgimiento de emociones positivas en el desarrollo de las tareas de locución, ha trascendido en sensaciones de confort, que han ayudado a que un sector importante del alumnado de la Escuela, consiguiera hablar dando musicalidad a las frases, desde la práctica adecuada de los cambios de ritmo y de sonoridad. Este flujo positivo ha favorecido la sensación de disfrute al realizar una locución apasionada y plena de sensaciones.

5. Discusión comparada de resultados del cuestionario de selección musical para la creación de la banda sonora del programa radiofónico

5.1. Alentadores resultados

Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría del alumnado participante en las tres ediciones de Escuela Iberoamericana de Radio Digital carecían de conocimientos de lenguaje musical (solfeo), los resultados reflejados en las respuestas a los seis ítem del cuestionario de selección musical para la creación de la banda sonora del programa radiofónico, aportan evidencias alentadoras sobre el buen grado de consecución de las competencias previstas en la correspondiente unidad didáctica en línea.

Nos atrevemos a afirmar que tales resultados son “alentadores” ya que contemplando globalmente los resultados reflejados por los seis ítem del cuestionario, tanto en su valoración por la experta en lenguaje y pedagogía musical como en la asignada por los propios autores en el ejercicio de la autoevaluación, en los tres casos que nos ocupan, ponen de manifiesto que los creadores de las producciones radiofónicas, gracias a la formación recibida en la Escuela, han seleccionado con buena corrección en su opinión y con mediana corrección según la experta, los fragmentos musicales que componen sus bandas sonoras. Ello se ha realizado siguiendo el criterio de que su escucha refuerce o anticipe, de forma acompañada, las secuencias emocionales reflejadas en el guión literario (ítem 2).

Tal selección sonora ha conseguido que, en opinión de ambos sectores evaluadores y de forma masiva, las bandas sonoras elaboradas contengan las secuencias sonoras oportunas que permiten identificar las distintas partes o fragmentos que articulan los programas de radio (ítem 1), según los guiones trazados.

Esta afirmación se sustenta en el análisis global de los resultados de los diversos ítems, que indican que la selección realizada de ritmos, melodías, timbres instrumentales y tonalidades, ha sido esencialmente correcta en función de la secuencia emocional prevista en la correspondiente columna del protocolo de guion (ítem 3, 4, 5 y 6).

5.2. Interpretación de las diferencias entre autoevaluación y evaluación de expertos

El hecho de que existan diferencias porcentuales que oscilan entre los 10 y los 40 puntos entre la percepción declarada por los creadores de las “bandas sonoras” y la valoración de la profesional de la música que las analizó, indica que los primeros realizaron la valoración de la adecuación de los fragmentos musicales seleccionados en función de los ritmos, melodías, timbres y tonalidades sin llegar a conocer en profundidad los detalles de las variables sonoras que entran en juego en esta valoración. Ello podría justificar la razón por la cual sus valoraciones son más elevadas que las realizadas por la experta, que al contrario sí pudo analizar con detalle y precisión tales variables, dado su conocimiento y manejo práctico de las mismas como instrumentista profesional.

Tal situación resulta muy difícil de superar en el contexto de la formación que puede aportar una Escuela de Radio, que dedica a penas tres semanas a la

formación musical cuando los profesionales de la música dedican varios años de estudios en los conservatorios elementales y superiores al estudio del solfeo musical. Tales estudios permiten al profesional de la música determinar mentalmente la altura de las notas de una pieza musical mejorando el reconocimiento auditivo de los intervalos musicales, llegando con ello a comprender con profundidad la esencia de la teoría musical.

No obstante, nuestro compromiso en esta temática es seguir buscando, de la mano de los profesionales de la música que nos han acompañado, nuevos ejercicios teórico-prácticos que pudieran realizarse de forma transversal en las diversas unidades de la Escuela para mejorar el entrenamiento de los productores en semántica sonora básica y con ello poder minimizar las diferencias en la evaluación entre sus valoraciones y las de los expertos en lenguaje musical que nos acompañen como tutores en futuras ediciones.

5.3. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones

La formación en línea recibida ha hecho posible que un importante sector de los participantes en la Escuela realizáran adecuadamente la selección de los fragmentos musicales que conforman las bandas sonoras de sus programas radiofónicos, aun no disponiendo mayoritariamente de conocimientos previos de lenguaje musical (solfeo).

La configuración de tales bandas sonoras han permitido la identificación, en la mayor parte de los casos, de la secuencia estructural de la narrativa de los citados programas (sus partes), reforzando con cierta nitidez la cadena de emociones previstas en el guión.

6. Discusión comparada de resultados del cuestionario de aspectos técnicos de producción radiofónica

6.1. Valoración general

La alta concordancia de las valoraciones realizadas en las tres aplicaciones del cuestionario entre los autoevaluadores de sus propias producciones y la experta subraya la alta calidad conseguida en la producción de las primeras creaciones radiofónicas surgidas tras el estudio de las unidades de la escuela ya que los

contenidos y competencias que analiza y describe están distribuidos en las diversas unidades en línea cursadas.

Abordaremos la discusión de este cuestionario hilvanando los resultados en tres bloques bien definidos. El primero hará referencia a la evitación de ruidos y cortes buscos en la fusión voz-música; el segundo a la consecución de un nivel de volumen homogéneo y de un registro de grabaciones de voz similar en los casos en que se grabaron los fragmentos de locución en diferentes equipos y con diferentes micrófonos; y el tercero, a la evitación del uso de expresiones inadecuadas tales como muletillas, vulgarismos, saludos y despedidas con referencias temporales (inadecuados en las producciones radiofónicas audibles bajo demanda-descarga).

6.2. Evitación de ruidos en los registros de locución

La toma de precauciones cuando los dúos de productores improvisaron en sus hogares o aulas los estudios de grabación, montaje y producción de sus programas fue vital a la hora de realizar las grabaciones de voz previstas en las secuencias de locución determinadas en la pauta-guión.

Evitar situar tales estudios en lugares con filtraciones de ruidos de tráfico, de animales domésticos, de motores, de conversaciones o de obras y reformas, fueron precauciones claves adoptadas por los productores noveles a pesar de las limitaciones de espacios que tuvieron para realizar tales grabaciones.

En este contexto infraestructural, los resultados reflejados en las tres aplicaciones del cuestionario indican que, tanto los productores noveles como la evaluadora externa consideran que se han evitado de forma sustancial la aparición en los fondos de las grabaciones de los programas de radio generados (ítem 1, 5, 6, 7, 8) de ruidos procedentes de los golpes de aire, chasquidos que pudieran producir el paso de las hojas del guión y determinados sonidos parásitos tales como zumbidos y vibraciones.

Ello permite afirmar que nuestro modelo de producción radiofónica ubicua y artesanal, desarrollado mediante el uso de los micrófonos disponibles en los ordenadores portátiles y en los teléfonos móviles (celulares), produce grabaciones limpias y nítidas, registrables en diversos lugares y momentos, sin costes adicionales derivados de la compra de micrófonos de mesa o grabadoras, ya que se realizan con los equipamientos informáticos y de comunicación de los que suelen disponer los estudiantes universitarios.

Improvisar estudios de grabación sonora en el hogar, realizando aislamientos sonoros artesanales en puertas y ventanas y haciendo los registros de locución en horas de noche o madrugada para evitar ruidos externos fueron algunas de las precauciones tomadas por los locutores noveles. Tales observaciones fueron puestas de manifiesto en conversaciones informales que pudimos mantener con el alumnado participante en la Escuela en las sesiones presenciales celebradas y en conversaciones de pasillo.

Los resultados reflejados nos reafirman en el convencimiento de que la producción radiofónica amateur en radios universitarias y escolares en línea puede realizarse con calidad, sin necesidad de disponer de unos estudios de grabación profesionales estables (infraestructura deseable, pero no siempre posible).

6.3. Evitación de la aparición de cortes sonoros bruscos igualando volúmenes

El ensamblaje y producción sonora fusionando las secuencias de locución con los fragmentos musicales (cabeceras-cabezotes-sintonías, cortinas-pisadores, ráfagas, etc.) se realizó usando el programa Audacity, acaso el software libre de derechos y por ello sin coste, más usado en tradición formativa de la radiodifusión escolar y universitaria en España y Colombia.

El aprendizaje de uso de este programa creativo se realizó de forma transversal mediante la propuesta de ejercicios prácticos en las unidades de la Escuela referidas a la locución y la selección musical, acompañada de los videotutoriales oportunos de creación propia y otros adaptados de existentes en repositorios públicos.

Fueron las funciones y herramientas de Audacity que permiten la “reducción de ruido” de las grabaciones de voz, “amplificación positiva y negativa de la onda sonora” para la uniformización de volúmenes y “aparecer y desvanecer progresivamente” las secuencias musicales, las que más usaron los productores noveles para fusionar voz-música en la producción de sus programas.

El dominio adecuado de estas y otras herramientas de dicho programa evitó según la opinión de los propios productores y de la experta (ítem 11) evitar la aparición de cortes repentinos al insertar los fragmentos musicales combinándolos con las secuencias de voz, si bien la experta constata este hecho en menor medida, lo que indica que no todos los productores usaron con la

misma eficacia estas herramientas o dejaron de usar alguna de ellas, lo que produjo la aparición esporádica de algún corte repentino.

Igualmente se constata, analizando las informaciones del cuestionario provenientes de la autoevaluación y la estimación de la experta, que se ha conseguido en la mayoría de los casos igualar el volumen de los cabezotes-sintonías de entrada y salida al del resto de la grabación (ítem 10), evitar que los intermedios musicales (cortinas-pisadores y ráfagas) intercalados entre secciones del programa fuesen demasiado largos (ítem 12), mantener el “equivolumen” en tales inserciones (ítem 16) y evitar con ello que la música de fondo tapase la voz y que se insertase música cantada (ítem 13 y 14).

También puede afirmarse desde los datos obtenidos que existen altos niveles de acuerdo al valorar el hecho de que las narraciones sonoras que componen cada uno de los programas de radio tengan el mismo volumen (ítem 17), que la calidad (nitidez) en sus diferentes partes y fuentes musicales sea la idéntica (ítem 15 y 19), y que no se escuchen baches o silencios no planeados en el guión (ítem 20).

Los escasos aspectos técnicos que consiguen valoraciones más bajas lo que indica la existencia de ciertas debilidades a corregir en futuras ediciones de la Escuela son:

- Conseguir grabar manteniendo una idéntica distancia al micrófono (ítem 2 y 3).
- Evitar que se graben los sonidos de la respiración (ítem 4).
- Haber evitado grabar con micrófonos de baja calidad (ítem 9).
- No haber usado adecuadamente o simplemente no haber usado, el programa de edición sonora para igualar las características de todas las grabaciones de voz realizadas el caso de haberse hecho con dispositivos (ítem 18).

Todos estos indicadores permiten subrayar la más que aceptable calidad técnica conseguida en las producciones radiofónicas amateur realizadas en las tres ediciones de la Escuela que son objeto de evaluación en esta Tesis Doctoral.

6.4. Consecución de elegancia y adecuación a la radio en línea en el uso del lenguaje

Al conjunto de indicadores de producción técnica cuyos resultados acabamos de discutir se añadió en el grupo de preguntas referidos al uso de palabras y expresiones indeseables que completan a los indicadores evaluados en el cuestionario de locución. Se trató de indagar si en las producciones radiofónicas realizadas se había conseguido que no aparecieran muletillas y expresiones vulgares que resultasen cacofónicas o malsonantes.

En efecto y por fortuna, tanto las autoevaluaciones realizadas de estos ítems como la estimación de la experta confirman la ausencia de estas expresiones que de haber aparecido hubieran dañado la elegancia expresiva de los programas, sumando con ello dos nuevos indicadores de calidad en este contexto lingüístico (ítem 21 y 22).

Finalmente se introdujeron otros dos indicadores novedosos referidos a la evitación de la aparición de saludos y/o despedidas con referencias temporales (buenos días, buenas noches) o estacionales (en esta primavera ...), inadecuados para un formato de programas que no sólo se pueden emitir en distintos horarios sino que además cabe la posibilidad de que su emisión se pueda reprogramar en otros horarios y temporadas, además de ubicarlos en repositorios para su descarga o audición bajo demanda. La valoración de tales indicadores fue unánime y los productores, siguiendo las indicaciones dadas en las unidades didácticas de la Escuela y en las sesiones de refuerzo presencial, evitaron en la práctica totalidad de los programas incluir tales saludos con referencias temporales y o estacionales. La opinión de la experta fue igualmente coincidente en este sentido (ítem 23 y 24).

6.5. Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones

El cuidado y esmero conseguido por los productores noveles evitando cometer ciertos errores técnicos y faltas de elegancia lingüística que, de haberse cometido, habrían introducido ruidos comunicacionales, ha permitido que no descendiera la buena calidad de sus producciones radiofónicas. Y ello, a pesar de no haber dispuesto ni de lugares adecuados para realizar las grabaciones (locutorios insonorizados), ni de dispositivos profesionales de grabación (micrófonos de radio, mesa de mezclas y grabadoras digitales de alta calidad), ni

de programas profesionales de edición con altas prestaciones. Tales hallazgos refuerzan la validez de enfoque de producción artesanal ubicua de programas para radios universitarias que venimos preconizando, dentro del modelo de radio afectiva y positiva abierta a la comunidad que se deja ver en esta tesis doctoral.

7. Discusión comparada de resultados del cuestionario de guionización

En lo referente a los indicadores de buena calidad que aparecen en los guiones elaborados, destacamos en primer lugar aquellos relacionados con el Interés y relevancia de las temáticas para los oyentes.

7.1. Interés prospectivo del guión.

La alta concordancia existente entre las opiniones vertidas por los autores del guion en sus autoevaluaciones y los juicios emitidos por la evaluadora experta en aspectos esenciales tales como el alto interés y gran relevancia que se espera despertar en las futuras audiencias, el hecho de formular interrogantes sobre el tema tratado, expresando pros y contras, y la favorable apreciación de que en la redacción se han tenido en cuenta los posibles intereses de los potenciales oyentes, son indicadores claves de la buena calidad conseguida en lo referido al enfoque general de los guiones elaborados por los productores radiofónicos noveles en relación con el conocimiento de sus audiencias y la apropiación de aspectos claves de la Escuela Radiofónica en la que se enfatizaba en la relación contenido-audiencia.

7.2. Narrativas presentes en el guión

Al analizar los aspectos narrativos y comunicacionales se constata que esta alta coincidencia se pone de manifiesto igualmente en aspectos narrativos cruciales tales como los que señala que el contenido del programa diseñado es fácil de entender, ya que en sus textos hay suficientes explicaciones para comprender bien la temática tratada, no alejándose la narración del tema central elegido en cada caso.

Igualmente existen concordancias muy altas en ambos sectores opinantes al estimar que, por fortuna, los guiones no contienen ni redundancias ni situaciones confusas, por lo que en el desarrollo argumental de los guiones se intuye con claridad el objetivo principal del programa.

En este apartado es igualmente reseñable la alta coincidencia existente en señalar que las narraciones no contienen excesivos de detalles que pudieran desviar la atención del oyente de los temas centrales, habiéndose creado ritmos narrativos muy adecuados a dichos temas vertebradores.

El altísimo grado de evitación de las expresiones vulgares y del uso de modismos o frases hechas que no tienen el mismo significado en distintos contextos culturales y/o geográficos son dos aspectos comunicacionales muy bien valorados concordantemente por autores y experta.

Tal conjunto de apreciaciones formuladas en grado muy positivo permiten afirmar que la calidad de las narraciones conseguidas por los guionistas noveles ha sido elevada.

Cuando se valora la redacción de las conclusiones, existen otros indicadores clave de la alta calidad de los guiones redactados que hacen referencia al hecho de que estos planteen conclusiones claras y que en ellas el grado de coherencia con los temas y cuestiones analizadas en el guión sea bastante alto, proponiéndose soluciones y alternativas. Son aspectos igualmente bien valorados tanto en las autoevaluaciones como en las evaluaciones externas.

Finalmente cuando se analizan los efectos culturales y emocionales de los guiones y la utilidad de los mismos, tanto los productores como la evaluadora externa coinciden en valorar positivamente las apreciaciones según las cuales se espera que el contenido de los guiones motive a fondo las conciencias, a la vez que debiera enriquecer culturalmente a las audiencias, siendo igualmente estimada como sensiblemente buena su utilidad en escenarios educativos, aspectos que igualmente subrayan la buena orientación formativa de los textos elaborados y su buena calidad.

7.3. Indicadores de calidad a mejorar

Como indicadores de calidad a mejorar en la etapa de formación y en la redacción de una nueva versión de este cuestionario, destacamos:

- En lo referido al rigor conceptual y a la sonoridad de las frases redactadas, conviene señalar que como indicador a mejorar, aparece el referido a que no se citan con la frecuencia deseable las fuentes informativas claves usadas en su redacción.

Otro aspecto a superar es la no suficientemente alta estimación sobre la facilidad de recuerdo, por parte de la audiencia, de la narración.

De igual modo el indicador referido a si en la redacción de frases se ha tenido en cuenta la sonoridad de las palabras, tampoco ha alcanzado el nivel deseable.

- En el aspecto de la guionización de la componente emocional subrayamos que al parecer no se ha acotado bien el concepto de fuerza emocional de las imágenes mentales que evocan las frases del guión, por lo cual la estimación de esta variable es sensiblemente baja. Al igual que tampoco se ha considerado suficientemente, la capacidad de la narración de emocionar intensamente al oyente. Como reflexión propositiva conviene señalar la necesidad de reforzar en las unidades didácticas la conceptualización y el aprendizaje práctico de las estrategias de guionización emocional.

- Finalmente en lo referido a los aspectos axiológicos reflejados en el guión, se destaca que no se proponen, en la proporción que hubiese sido oportuno, ideas valiosas para solucionar situaciones injustas a superar, ni se invita suficientemente a adoptar acciones solidarias de transformación social.

Estas componentes axiológicas referidas a la propuesta de soluciones a posibles injusticias y a la adopción de acciones solidarias, para erradicarlas, deben trabajarse con mayor profusión (detalle) en las unidades didácticas de la escuela radiofónica.

8. Discusión de resultados referidos al análisis de fortalezas y debilidades de las unidades didácticas y del campus virtual de la Escuela

La aplicación del cuestionario adaptado para la evaluación de las unidades didácticas y de las interacciones en el campus virtual mediante la aplicación del protocolo disponible adaptado a la idiosincracia curricular, organizativa y temporal de la Escuela, se realizó en el caso central (2^a edición), ya que en el mismo se habían hecho los principales ajustes curriculares y metodológicos sugeridos por

el alumnado de la primera edición, resultado por ello oportuno recoger y valorar sus opiniones para mejorar futuras ediciones.

La enorme complejidad del cuestionario aplicado formado por 81 ítem de respuesta cerrada y 27 de respuesta abierta propositiva, aconseja estructurar la discusión de resultados generando una narración que vertebrara el análisis de los aspectos mejor y peor valorados en los ítems de respuesta cerrada y las posibles propuestas de mejora realizadas en las preguntas abiertas, expresando en los párrafos los ítem a los que se hace alusión. Las contribuciones literales realizadas en los ítem de respuesta abierta aparecen sistematizadas en las tablas del anexo 17.

8.1. Ventajas, debilidades y mejoras en el campus en línea.

La facilidad de acceso y uso del campus virtual ha sido muy bien valorada por los participantes (ítems 44 y 46), tras superarse el periodo inicial de adaptación a la enseñanza a distancia en entornos virtuales, (coincidente en general con la primera unidad), del amplio colectivo de participantes con nula experiencia en este tipo de formación (más de la mitad del alumnado). La otra mitad declaró haber tenido una única experiencia de uso de Moodle como apoyo a una materia en el semestre anterior, sin haber usado gran parte de los sistemas de interacción de que dispone este entorno de educación a distancia (ítem 1).

Entre las pocas las dificultades más comentadas están las referidas al proceso de operativización de la recuperación de contraseñas y al desarrollo del periodo de familiarización con el entorno de aprendizaje en línea (ítem 45). En lo referido a cómo se superaron las dificultades surgidas en el campus, se señala el papel importante del acompañamiento tutorial y la perseverancia en la búsqueda individual de soluciones a las dificultades surgidas (ítem 47).

Desde nuestro punto de vista, tras escuchar al alumnado, proponemos las siguientes mejoras urgentes a realizar en el campus virtual Lasallista para futuras ediciones:

- Dotarlo de un portafolio electrónico para poder sistematizar el depósito de productos creativos, evitando dispersiones innecesarias, favoreciendo con ello la interacción del alumnado y el profesorado para al inter-comentar tales productos.

- Habilitar la posibilidad de subir a ese portafolio y al propio campus virtual archivos “pesados” de audio y video, para obviar el uso de repositorios externos tales como sound cloud y youtube, cuyo uso obligado generó molestias y pérdida de tiempo al alumnado y al profesorado a la hora de subir, revisar y corregir los trabajos creados.
- Evitar el uso de nubes externas para el almacenamiento y descarga de los trabajos del alumnado tales como dropbox y de sistemas externos de transferencia de archivos como we-transfer, integrando estos procesos en el portafolio antes aludido.
- Integrar un sistema de subida de cuestionarios y encuestas en el campus virtual para evitar el uso de herramientas externas que dificultan y dispersan los procesos de evaluación.
- Conectar el campus virtual a las redes sociales en las que masivamente y a diario interactúa el alumnado (por ejemplo con una app propia) para evitar que el alumnado de forma autónoma use un grupo privado, no transparente para los tutores, para comentar dificultades.

Proponemos además que el contenido la página principal del campus se haga más intuitivo y atractivo, y que el espacio de “autentificación” se destaque sustancialmente, haciéndolo más visual.

Igualmente pensamos que se debe dar al profesor o al director del programa formativo el “privilegio” de matricular al alumnado, evitando que sea un agente externo al programa quien lo haga, en “huecos de su horario”. Esta mejora es especialmente relevante para el alumnado que se incorpora a destiempo al programa, y que por tal circunstancia puede sufrir ciertas demoras en el primer acceso, retrasando su proceso de estudio e interacción.

8.2. Valoración crítica de los objetivos marcados en las unidades didácticas en relación con los contenidos y las actividades propuestas y del grado de bienestar generado en los procesos formativos.

El grado de claridad, precisión y calidad técnica conseguido en el estilo de redacción de los objetivos y los contenidos es muy bien valorado por los participantes (ítem 2 y 16). Ello indica el esmero procurado en tal redacción y la

importancia de someter a revisión continuada las narrativas hipermedia que componen unidades de la Escuela.

El estilo de redacción usado al trazar los objetivos, desarrollar los contenidos y proponer las actividades subrayando su enfoque positivo y afectivo ha sido igualmente agradable y muy bien valorado (ítem 7, 18, 65a, 65b, 66a, 66b y 69-22).

Los contenidos estudiados y la organización curricular propuesta han resultado en general muy útiles para el desarrollo personal y profesional (ítem 10 y 14), generando bastante bienestar (ítem 69-7).

Las actividades reflejadas en las unidades han ayudado sustancialmente a conseguir los aprendizajes previstos (ítem 21) y a generar bienestar por su capacidad innovadora (ítem 69-23).

Estos hallazgos permiten incidir en la calidad y satisfacción producida en el alumnado por los materiales curriculares hipermedia creados y ofrecidos, si bien se han de tener en cuenta sus valoraciones cualitativas para introducir ciertas modificaciones. Así, el enfoque histórico-experimental de los contenidos de la unidad primera y la orientación práctica de los aprendizajes por descubrimiento y experiencia del resto de unidades, junto a la carga emocional de las actividades propuestas en dichas unidades, han sido muy bien valorados. Se destacan sobre manera las prácticas de experimentación sobre el cambio de registro de la propia voz, la secuencia de elaboración del guión practicada y los esquemas de producción de programas seguidos que han orientado el uso de la herramienta informática elegida (ítems 8 y 11).

Los tipos de actividades que han generado mayor agrado están relacionadas con la autograbación de ejercicios de locución improvisada y ensayada, el debate reflexivo en los foros y la selección de fragmentos musicales a partir de melodías encontrada en los repositorios (ítem 19). Como puede observarse se trata de actividades de fuerte componente expresiva con capacidad de deshinibir.

Desde el punto de vista crítico, el alumnado plantea ciertos problemas a la hora de conseguir algunos materiales experimentales necesarios para realizar las prácticas creativas, de verbalizar en público ejercicios de locución improvisada superando la timidez y de estudiar ciertos videos didácticos insertos en las unidades por su excesiva longitud. También proponen aumentar el número de

ejemplos que ilustran ciertos contenidos teóricos (ítem 9 y 12). Estas sugerencias invitan a revisar ciertas narrativas para hacerlas más atractivas y ágiles.

En el desarrollo de las actividades un pequeño sector del alumnado comenta la existencia de cierto desagrado ocasionado en la realización de algunos experimentos, con el hecho de auto-grabarse su voz, con la invitación a expresar emociones en público y con la propuesta de improvisar la grabación de microhistorias. Estas sugerencias críticas indican la existencia de discrepancias posiblemente relacionadas con la diversidad de estilos de aprendizaje y de carácter y otras variables de personalidad existentes en el colectivo de alumnado participante (ítem 20).

A un sector del estudiantado no le ha gustado mucho estudiar ciertos contenidos, que en algunos casos les han resultado poco valiosos para sus vidas. Tampoco les han agradado a un pequeño grupo ciertas actividades planteadas en algunas unidades, especialmente aquellas referidas a unidad de semántica sonora (por su enorme complejidad al no conocer en profundidad el lenguaje musical) y algunas otras relacionadas con la elaboración del guión y a la producción del programa radiofónico (unidades 3 y 4), por la complejidad que supone su realización.

Como propuesta positiva algunos señalan la necesidad de extender en el tiempo los plazos de ejecución de las actividades creativas para hacerlas de forma más placentera y relajada (ítem 24).

La relación establecida entre los objetivos marcados, los contenidos y actividades que los desarrollan facilitando su consecución, así como la valoración del grado de avance de unas temáticas a otras se ha estimado como sustancialmente adecuada por la mayoría de los respondientes (ítem 3, 13 y 21). En este proceso, y de forma general, se valora muy positivamente el abanico de actividades propuestas en cada unidad, y de manera especial, aquellas que indican en “aprender haciendo”, construir conocimiento debatiendo en los foros, aprender a vencer la timidez de hablar en público, y componer con el programa informático secuencias radiofónicas experimentales (ítem 22 y 23).

En su conjunto, la componente afectiva que envuelve las unidades didácticas ha generado flujos de gran bienestar (ítem, 69-7), aspecto que nos estimula sobre manera. Ello ha incidido positivamente en la evolución de la motivación (ítem 51) que ha ido creciendo de forma general, estimulada por la secuencia de resultados creativos conseguidos unidad tras unidad, y de manera especial por la

aventura de crear un programa de radio como proyecto final de la escuela, si bien, ha tenido momentos de declive coincidiendo con la estrechez de algunos plazos de entrega, con casos aislados de fobia a la radio y otros de irresponsabilidad ante los compromisos formativos a cumplir.

Como balance de este apartado valorativo pensamos que contamos con unos materiales didácticos que si bien han de ser mejorados, resultan interesantes, atractivos, coherentes, creativos y emocionalmente estimulantes, cuyo uso nos ha permitido comenzar a valorar las grandes posibilidades del modelo Affective eRadio que venimos construyendo.

8.3. Valoración de los aspectos comunicacionales e interactivos de las unidades y del programa formativo.

Avanzando en el análisis discursivo de las respuestas del cuestionario, se subraya de forma generalizada que las imágenes, audios, gráficos, tutoriales y videos presentes en las narraciones de las unidades expresan los mensajes deseados de forma muy clara (ítems 30 a 35). Igualmente se indica que el tamaño y contraste de las fuentes de letra con los fondos usados en las unidades ha resultado muy adecuado (ítem 61 y 62), aspectos que nos satisfacen al reforzar la valía de ciertas decisiones formales adoptadas.

Tan favorables valoraciones nos confirma que el cuidado y esmero tenido en la creación y selección de tales recursos durante la guionización hipermedia de las unidades, atendiendo tanto a su información semántica como a sus valores estéticos y emocionales, ha dado los frutos previstos.

Aumentar el tamaño de ciertas imágenes, ampliar la presencia de material audiovisual, seleccionar videos explicativos más cortos y producir algunos videos propios para sustituir otros tomados de repositorios que no son excesivamente claros, son algunas críticas propositivas que se hacen de forma aislada a este bloque de recursos didácticos (ítem 36).

Otras propuestas de mejora realizadas inciden en el aumento del número de videoconferencias previstas y en la idea de generar un sistema de mensajería instantánea en tiempo real fuera del campus virtual para revitalizar debates puntuales que pudieran realizarse (ítem 37).

La posibilidad de expresar creativamente propuestas e ideas, evitando recurrir excesivamente al texto escrito, y sustituyéndolo por otros formatos tales como la

producción de audios y videos, (ítems 69-10), ha gustado bastante de forma general, produciendo una sensación extensiva de bienestar. En este sentido, se subraya especialmente como las propuestas de elaboración de material de audio artesanal han producido tal sensación de bienestar (ítem 69-14). Estas apreciaciones vuelven a refirmarnos sobre la bondad del enfoque de aprendizaje artesanal elegido, ya que ha dado los frutos motivacionales, expresivos y afectivos previstos.

La organización curricular (ítem 64) de los materiales didácticos (vertebración narrativa de textos, imágenes, videos, audios, documentos complementarios) que componen las unidades, ha facilitado bastante, en opinión de los actores, el proceso de aprendizaje, produciendo también un alto grado de bienestar en la mayor parte del alumnado (ítem 69-7). A ello hay que unir el hecho derivado de la gran facilidad habida para la localización de los recursos de aprendizaje disponibles, tanto en las unidades como en otros espacios del campus virtual (hecho muy bien valorado), que además ha generado un alto grado de bienestar (ítem 64 y 67).

Tal como venimos señalando, se considera de gran utilidad y escasa dificultad el establecimiento de diálogo mediante foros (ítem 48-1). Esta estrategia de interacción ha facilitado el aprendizaje en las unidades y la relación con los tutores, según opina la mayor parte del alumnado (ítem 49-4). Igualmente, el papel jugado por la audio/videoconferencia como facilitadora de aprendizaje y generadora de bienestar ha sido muy bien valorado por estos (ítems 69-4 y 69-5). Tales apreciaciones son muestra clara de que el alumnado participante, por su condición de nativos digitales, acoge muy favorablemente y se compromete activamente en las interacciones sincrónicas y asincrónicas propuestas.

En este contexto merece una mención especial el buen uso curricular de la red social Facebook a través del perfil creado para el programa, como instrumento de interacción entre colegas y con los tutores (ítem 49-6). Estas interacciones 2.0 han facilitado mucho, según el alumnado, la consecución de aprendizajes y la resolución de dudas, aspectos, muy bien valorados que como valor añadido han generado un gran bienestar (ítem 69-22 y 69-15).

Esta atmósfera favorable de interacción se ha quedado puesta de manifiesto también por la buena predisposición expresada masivamente para realizar el trabajo en línea con colegas (ítem 69-6), así como por los beneficios obtenidos desde el trabajo colaborativo realizado, aspectos que también ha sido valorados

positivamente en la mayor parte de las unidades, generando igualmente un sensible grado de bienestar (ítems 59, 6 y 69-8).

8.4. Valoración de la acción tutorial, la gestión del equipo directivo y la alfabetización digital conseguida

La acción tutorial afectiva y positiva es una de las señas de identidad del modelo de Elearning “humanizador”, afectivo, inclusivo e innovador 3.0 que inspira las acciones formativas del grupo TEIS, entre las que se inscribe la Escuela Iberoamericana. El hecho de que el cuestionario incluya una treintena de ítem que valoras aspectos emotivos y de bienestar relacionados con las conductas de los actores intervinientes y con las variables y factores curriculares, organizativos y tecnológico que intervienen, es una muestra inequívoca de tal orientación.

El análisis de las conductas de los tutores afectivos es siempre una de las vertientes más cuidadas en los desarrollos formativos y en esta Escuela también lo es, claro está.

En las tres ediciones de la Escuela, ha sido muy bien valorada la motivación despertada en el alumnado por la labor de los tutores a lo largo del desarrollo de las unidades, el tiempo de respuesta a las solicitudes de ayuda brindadas por éstos y los comentarios valorativos realizados sobre las actividades revisadas, incluyendo las portaciones realizadas en los foros. (ítems 50, 53, 54, 55). En general el alumnado consideran que las sugerencias realizadas por los tutores en la corrección de dichas actividades han sido muy útiles para mejorarlas (ítem 49-1).

Así, desde el ejercicio de la tutoría afectiva, la preocupación del profesorado que ha ejercido como tutor en estas ediciones de la escuela por evitar estados de ansiedad, frustración y aquellos que producen desgana ha generado bienestar generalizado (ítem 69-16, 69-17 y 68-18). Y ello, parece haberse conseguido según declaran los participantes, a pesar que el alumnado no siempre estuvo en las mejores condiciones se holgura y desahogo académico para disfrutar del estudio de las unidades y la realización de las actividades creativas propuestas. Tales condiciones en ocasiones de sobrecarga académica, pudieron incidir en la creación de momentos de agobio, que al parecer los tutores ayudaron a mitigar, según se deduce de los datos registrados.

Pero no solo se realizó una acción mitigadora o preventiva. Preguntados si la acción del equipo de tutores se ha ocupado de generar bienestar desde su

preocupación por conseguir estados de disfrute, de estimulación para la realización de aprendizajes lúdicos y por la continuada preocupación por contribuir al mantenimiento de estados de flujo positivos (ítem 69-19, 69-20 y 69-21), la respuesta casi generalizada fue muy positiva. Ello confirma el buen ejercicio del estilo tutorial propuesto para la Affective eRadio que nos preocupa y ocupa en esta Tesis Doctoral.

Como colofón de estas reflexiones valorativas, cabe destacar la opinión expresada referida a que el acompañamiento afectivo del equipo tutorial y las relaciones ciber-personales establecidas han sido estimuladas (ítems 69-3 y 69-12), produciendo un alto grado de bienestar. Tales variables han sido muy estimulada en las sesiones de videoconferencia programadas, demostrándose una vez más que esta estrategia ayuda al establecimiento y posterior fortalecimiento de relaciones afectivas en los procesos de formación en línea como el que nos ocupa.

Como sugerencias de mejora se plantea por algunos alumnos que el equipo tutorial intensifique las labores de atención personalizada ante las dudas surgidas, que flexibilice los plazos de entrega y que se cuide mejor el apoyo afectivo en momentos críticos (ítems 52 y 56). En este sentido, se solicita por un sector del alumnado mejorar la atención tutorial ante ciertas eventualidades y dificultades surgidas para con ello aumentar su sensación de bienestar (ítem 69-2).

Es comprensible que desde el modelo de Affective eLearning se trate a cada alumno como un ser humano único e irreplicable por lo que parece lógico prestar atención especial a quienes han sufrido un problema personal que les ha dificultado proseguir con normalidad al proceso de formación, prestándole un especial apoyo y flexibilizándole los plazos de entrega si fuese oportuno. Para conseguir tal finalidad es importante que la comunicación tutor-alumnado fluya no solo en lo académico sino en lo personal e íntimo, circunstancia que no siempre se consigue en el desarrollo de programas formativos de corta duración como el propiciado por la Escuela.

Otras variable declarada en este contexto emocional positivo se articula sobre como la mejora del nivel de alfabetización digital conseguida durante el proceso de aprendizaje de las unidades ha generado una gran sensación de bienestar en los participantes (ítem 69-11). En efecto, uno de los frutos indirectos de la formación recibida en la Escuela ha sido la mejora de las competencias

digitales en el alumnado participante, que en la mayoría de los casos, por ejemplo, no conocía el programa Audacity y sus posibilidades creativas aplicables a desarrollos profesionales futuros.

En otro orden de cosas se valora satisfactoriamente de forma generalizada la forma de proceder del equipo de dirección y coordinación de la Escuela, no habiéndose realizado sugerencias de mejora en el ítem 58. Ello es un claro indicio de que la función directiva se ha realizado adoptando una actitud de diálogo flexible entre las exigencias del profesorado y las limitaciones del alumnado participante, como medio de conciliación y encuentro positivo.

8.5 Fusión de hallazgos para perfilar un avance de conclusiones

El campus virtual en el que se han desarrollado las acciones formativas de la Escuela ha cumplido su función principal desde la perspectiva organizativa y curricular, si bien sería necesario introducir nuevas herramientas para mejorar la gestión democrática del conocimiento, la revisión y supervisión de propuestas creativas, el aumento de la capacidad para almacenar recursos hipermedia y la mejora administrativa de la adscripción del alumnado a los cursos.

La redacción de los objetivos, contenidos y actividades de las unidades experimentadas, se ha realizado creando narrativas hipermedia atractivas y de utilidad para la vida personal y profesional, compuestas por textos escritos, visuales, sonoros y audiovisuales adecuados, claramente enmarcados en un enfoque positivo y afectivo, generador de flujos de bienestar y satisfacción.

El conjunto de materiales hipermedia creados y validados ha resultado interesante, atractivo, coherente, experimental y emocionalmente estimulante, y su invitación a expresar creativamente propuestas e ideas originales mediante la producción de audios y videos ha resultado novedosa y generadora de bienestar, por lo que tal originalidad ha sido muy bien considerada por el alumnado participante.

La atmosfera de interacción creada dentro del campus virtual, aumentada por la videoconferencia y por la participación activa en el perfil de Facebook usado para esta experiencia, además de facilitar los aprendizajes y la resolución de dudas, ha promovido el establecimiento de ciber-relaciones afectivas generadoras de inter-motivación, bienestar sostenido y espíritu de colaboración.

La alta motivación despertada en el alumnado por el acompañamiento tutorial brindado, preocupado no solo por estimular los aprendizajes, sino por velar por el bienestar emocional, evitando situaciones de desgana, ansiedad y frustración, ha sido muy bien valorada por el alumnado, lo que se ha traducido en flujos positivos de aprendizaje, generadores de resultados creativos de gran calidad.

9. Discusión de los resultados referidos al cálculo de la fiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación.

9.1. Discusión comparada de la fiabilidad de los cuestionarios de autoevaluación

9.1.1. Fiabilidad comparada del cuestionario autoevaluación de la Locución en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,899	0,925	0,905

9.1.2. Fiabilidad comparada del cuestionario autoevaluación de Aspectos Técnicos en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,747	0,869	0,875

9.1.3. Fiabilidad comparada del cuestionario autoevaluación de Selección Musical en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,871	0,919	0,906

9.1.4. Fiabilidad comparada del cuestionario autoevaluación de la Guionización en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,895	0,830	0,932

En los tres primeros cuestionarios la fiabilidad ha aumentado mientras que en el cuestionario de guionización ha descendido muy ligeramente.

Estos datos indican que la fiabilidad de esta batería de diagnóstico se consolida como muy buena y buena en las distintas aplicaciones realizadas.

9.2. Discusión comparada de la fiabilidad de los cuestionarios de evaluación externa

9.2.1. Fiabilidad comparada del cuestionario evaluación externa de la Locución en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,815	0,934	0,834

9.2.2. Fiabilidad comparada del cuestionario evaluación externa de Aspectos Técnicos en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0.687	0,869	0,787

9.2.3. Fiabilidad comparada del cuestionario evaluación externa de Selección Musical en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,904	0,994	0,996

9.2.4. Fiabilidad comparada del cuestionario evaluación externa de la Guionización en su aplicación en el primer, segundo y tercer caso (falta)

Alfa de Cronbach 1º caso	Alfa de Cronbach 2º caso	Alfa de Cronbach 3º caso
0,828	0,723	0,797

10. Discusión comparada de las correlaciones surgidas entre cuestionarios

La tabla adjunta muestra de forma esquemática las correlaciones significativas encontradas al cruzar las dimensiones e ítems de los distintos cuestionarios. Su interpretación realizada en términos propositivos, arroja hallazgos de cierto interés para, relacionando datos, hacer *pronósticos* que ayuden a mejorar el programa formativo. Datos y pronósticos que comentamos a continuación, en función de las correlaciones obtenidas.

Correlaciones primer caso	Correlaciones segundo caso	Correlaciones tercer caso
<p>Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la dimensión referida a <i>la modulación sonora, volumen y ritmo y el valor informativo, formativo y social</i>, existe una correlación significativa por lo cual a medida que aumentan la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta también, el valor informativo, formativo y social de los guiones - Entre la dimensión de la <i>locución-emoción y la dimensión de valoración emocional</i> se presenta una correlación significativa, lo que supone que a medida que aumenta la emoción al locucionar, aumenta también la valoración emocional del guión. - Entre las dimensiones de <i>adaptación a las audiencias y contextos y el interés, motivación y relevancia</i> existe una correlación significativa por lo cual a medida que aumenta la adaptación de la locución a las audiencias aumenta también el interés, la motivación y relevancia en los de los guiones de radio. <p>Correlaciones entre la escala de autoevaluación de guiones y cuestionario para la autoevaluación de la selección musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre el <i>valor informativo, formativo y social del guión y el hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión</i>, hay una correlación significativa lo que implica que a 	<p>Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la <i>modulación sonora, volumen y ritmo y el interés, valor informativo, formativo y social</i>, se observa una correlación significativa por lo que a medida por lo cual a medida que aumentan la valoración en la corrección en modulación sonora, en el volumen y en el ritmo de las locuciones, aumenta también, el valor informativo, formativo y social de los guiones. - Entre la relación <i>locución-emoción y la valoración emocional</i>, se observa una correlación significativa por lo que, a medida que aumenta la relación entre la locución y la emoción, aumenta también valoración emocional del guión. - Entre la <i>lectura e interpretación vocal y el Interés, el valor informativo, formativo y social</i> se observa una correlación significativa por lo que a medida que aumenta la corrección en la lectura y la interpretación vocal en las locuciones, aumenta igualmente el interés, el valor informativo, formativo y social de los guiones. - Entre la dimensión referida a <i>la locución y emoción y la dimensión de la valoración radiofónica, estética y lingüística</i>, existe una correlación significativa. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la relación entre locución y la emoción, aumenta también la valoración radiofónica, estética y lingüística. - Entre la relación de la dimensión de la <i>locución-emoción y el Interés, el valor informativo,</i> 	<p>Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la <i>pronunciación vocalización y entonación y la valoración radiofónica, estética y lingüística</i>, surge una correlación significativa lo que supone que a medida que mejora la pronunciación vocalización y entonación <i>aumentan</i> las puntuaciones sobre la valoración radiofónica, estética y lingüística de los guiones. - Entre la <i>modulación sonora, el volumen y el ritmo y la valoración estética y lingüística</i> existe una correlación significativa por ello, a medida que mejora la modulación sonora, el volumen y el ritmo de las locuciones, aumenta la valoración estética y lingüística en los guiones. - Entre la relación <i>locución- emoción y la valoración radiofónica, estética y lingüística</i> existe una correlación significativa ya que aumentar la emoción al hacer la locución aumenta la valoración radiofónica, estética y lingüística de los guiones. <p>Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la adaptación a las audiencias y contextos durante la locución y la calidad sonora, el volumen y los silencios en las producciones, se observa una correlación significativa, ya que a medida que aumenta el

<p>medida que aumenta el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta el hecho de que las distintas secuencias musicales seleccionadas que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados de dicho guión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre el <i>valor informativo, formativo y social</i> del guión y el hecho de que las <i>distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión</i>, hay una correlación significativa de lo que implica que, a medida que aumentan el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta el hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión. - Entre la <i>valoración emocional de los guiones y las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contienen ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión y la valoración emocional</i> hay una correlación significativa, lo que implica que a medida que aumenta la valoración emocional de los guiones, aumenta el hecho de que las secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión. - Entre y el <i>valor informativo, formativo y social</i> del guión y el hecho de que <i>en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir</i>, se registra una correlación 	<p><i>formativo y social</i> se presenta una correlación significativa, por lo que, a medida que aumenta la relación entre la locución y la emoción, aumenta también <i>el Interés, el valor informativo, formativo y social</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la dimensión referida a <i>la pronunciación, vocalización y entonación y la valoración radiofónica, estética y lingüística</i>, existe una correlación significativa. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la valoración en la Pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, <i>la valoración radiofónica, estética y lingüística</i> del guión. <p>Correlaciones entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de la autoevaluación de la selección musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la relación existente entre <i>locución y emoción</i> y el hecho de que <i>la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio</i> hay una correlación significativa por lo que a medida el grado de emoción al locucionar, aumenta el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio. - Entre la <i>educación de la voz y el estilo de locución</i> y el hecho de que <i>las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuerzan nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión</i>, existe una correlación significativa por lo que a medida que aumenta la educación en la voz y su incidencia 	<p>interés por hacer las locuciones adaptándolas a la audiencias y a los contextos, aumenta la calidad sonora, el control del volumen y el uso adecuado d los silencios en las producciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correlaciones realizado entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y el cuestionario de autoevaluación de la selección musical - Entre la lectura e interpretación vocal y en la <i>orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir</i> se presenta una correlación, lo que supone que a medida que aumenta la <i>valoración emocional del guión, aumenta el hecho de que en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir</i>. - Entre la lectura e interpretación vocal y la <i>adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían</i>, se observa una correlación por lo que decirse, por tanto que a medida que aumenta la valoración en la lectura e interpretación vocal, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.
--	---	--

<p>significativa , lo que implica que, a medida que aumenta el valor informativo, formativo y social de los guiones, aumenta el hecho de que en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre en la <i>valoración emocional del guión</i> y el hecho de que en la <i>orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir</i> se presenta una correlación significativa lo que supone que a medida que aumenta la <i>valoración emocional del guión</i>, <i>aumenta el hecho de que</i> en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir. - Entre el <i>valor informativo, formativo y social</i> del guión y que en la <i>adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían</i> se registra una correlación lo que implica que cuando aumenta el valor informativo, formativo y social del guión, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían. - Entre la y la <i>valoración emocional</i>, del guión y el hecho de que en la <i>adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda</i> 	<p>en el estilo de locución, aumenta también el hecho de que en la selección musical realizada, las distintas secuencias musicales refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre la <i>educación de la voz y el estilo de locución</i> y el hecho de que <i>las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión</i> hay una correlación significativa, por lo que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el refuerzo de las emociones previstas con las secuencias musicales seleccionadas. - Entre la <i>educación de la voz y el estilo de locución</i> y la <i>banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio</i>, se observa una correlación, por lo que a medida que aumenta la educación en la voz y su incidencia en el estilo de locución, aumenta también el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio - Entre la <i>educación de la voz y el estilo de locución</i> y las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar se observa una correlación significativa, por tanto que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el refuerzo de las emociones previstas con las melodías musicales adecuadas. 	
--	--	--

<p><i>sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían, se registra una correlación que indica que aumenta la valoración emocional del guión, aumenta también el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entre la educación de la voz y el estilo de locución y en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir. se observa una correlación, por lo que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el hecho de que en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir. - Entre la relación existente entre la <i>locución y emoción</i>; y la Las secuencias musicales seleccionadas contienen melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar, se observa una correlación por lo que decirse por tanto, que a medida el grado de emoción al locucionar, aumenta el hecho de que las secuencias musicales contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar - Entre Modulación sonora, volumen y ritmo y en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían. se observa una correlación, por tanto a medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían. 	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Entre la dimensión <i>de la modulación sonora, volumen y ritmo y la banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.</i> se observa una correlación, por tanto que a medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio. - Por último, entre la dimensión referida a <i>la pronunciación, vocalización y entonación y la banda sonora elaborada incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio</i> existe una <i>por lo que</i> a medida que aumenta la valoración en la pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, <i>el hecho de que la</i> banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio. 	
--	--	--

Tabla 475. Tabla comparada de hallazgos de las cofrrelaciones

10.1. Correlaciones que se repiten en varios casos

1. Correlaciones que se repiten en varios casos

La primera correlación que se repite en dos casos (primero y segundo) se produce al comparar los resultados que resultan de cruzar el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de los guiones. La correlación resultante aparece entre la dimensión que hace referencia a *la modulación sonora, volumen y ritmo* del cuestionario de locución y la dimensión referida al *valor informativo, formativo y social del cuestionario de guiones*.

El hecho de que exista tal correlación significativa indica que, a medida que aumentan las valoraciones referidas a la modulación sonora, el volumen y el ritmo de las locuciones realizadas por los comunicadores noveles, aumenta el valor informativo, formativo y social de sus guiones, permite *pronosticar* que las mejoras producidas por el entrenamiento formativo de la Escuela, han permitido a los creadores noveles dominar con cierta soltura las principales variables que inciden en una locución de calidad, ejercitándola con confianza y soltura, lo que se probablemente se ha traducido en seguridad a la hora de redactar sus guiones, teniendo muy presente en tal redacción factores de calidad tales como su potencial informativo, su capacidad formativa y su compromiso social. Igualmente podría realizarse una lectura inversa, prediciendo que probablemente la insistencia del programa formativo en la necesidad de conseguir guiones con una buena componente informativa, formativa y social, hubiese generado guiones muy seductores, que al ser locucionados por sus autores -convencidos de sus bondades- generaran una mejora de la modulación sonora, el volumen y el ritmo, aumentando con ello la calidad de las mismas.

La segunda correlación que se repite en dos casos (primero y segundo) se produce igualmente al comparar los resultados que resultan de cruzar el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de los guiones. La correlación resultante aparece entre la dimensión que hace referencia a las variables que inciden en el binomio locución-emoción del cuestionario de locución y la dimensión cuyos ítem permiten realizar la valoración emocional de los guiones.

Tal fenómeno permite *pronosticar* que el aumento del entrenamiento suministrado por la Escuela haya incidido favorablemente en el dominio de las variables que permiten que los locutores hagan sus locuciones con emoción (expresividad, emotividad, musicalidad y pasión), circunstancia que ha podido incidir favorablemente en el hecho de que, al redactar el guión pensando en cómo lo iban a locucionar de manera emotiva, el estilo literario conseguido haya subrayado la componente emocional de las ideas contenidas en dichos guiones. Estos razonamientos podrían hacerse a la inversa, prediciendo que otro hecho: Que la insistencia del programa en la inclusión en la redacción de los guiones de la componente emocional, hubiese incidido favorablemente en la ejercitación posterior de un estilo de locución con una sustancial carga enfática y emocional. Ambas opciones refuerzan y validan la buena orientación del modelo Afective eRadio + que venimos esbozando en esta tesis doctoral.

10.2. Abanico relacional de la dimensión locución-emoción

El conjunto de relaciones existentes entre la locución y la emoción con otras dimensiones e ítems no termina en la anteriormente reseñada. En el segundo caso esta dimensión correlaciona con cuatro variables:

Las dos primeras correlaciones existentes vinculan la dimensión *locución-emoción* del cuestionario de locución con las dimensiones referidas a la *valoración radiofónica, estética y lingüística*, y aquella otra la relacionada con el *interés, el valor informativo, formativo y social*, ambas de la escala de evaluación de guiones.

Entre la dimensión referida a la locución y emoción y la dimensión de la valoración radiofónica, estética y lingüística, existe una correlación significativa. Puede decirse por tanto, que a medida que aumenta la relación entre locución y la emoción, aumenta también la valoración radiofónica, estética y lingüística. Un primer pronóstico induciría a pensar que la intensificación de sentir emociones mientras se realiza la locución genere un estado de flujo positivo que podría predisponer a los guionistas a cuidar durante la elaboración de la pauta las variables que calibran la componente radiofónica, estética y lingüística (sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y

utilidad educativa). Una recíproca induciría a pronosticar que el la intensificación de la presencia de estas variables del guión la que produciría tal convicción en los creadores de su valor que al trasladarlo a la locución los convertiría en auténticos radiofonistas apasionados.

La segunda relación entre la dimensión de la locución-emoción y la que valora el interés, el valor informativo, formativo y social se presenta una correlación significativa, por lo que, a medida que aumenta la relación entre la locución y la emoción, aumenta también el Interés, el valor informativo, formativo y social. Una primera predicción de esta relación ayuda a proponer que el hecho convencerse de la importancia de intensificar la emoción al locucionar y las prácticas y ensayos realizados para conseguirlo, hayan influido positivamente en el cuidado y esmero con el que se han conseguido que dicho guión resulte formativo, informativo, socialmente interesante, y tenga un sustancial valor cultural y educativo. Una visión predictiva recíproca de esta relación permitiría plantear que el conseguir intensificar los argumentos y recursos para que el guión forme, informe, despierte interés social y por tanto sea atractivo y valioso para las audiencias por su contenido cultural y educativo llevaría a los autores a tener gran aprecio a su obra, lo que podría traducirse a la hora de ejercitar su locución a hacerlo con cierta pasión, mostrando con tal carga emocional la certeza del aprecio a la obra elaborada.

Las otras dos correlaciones de la dimensión locución-emoción dos ítems del cuestionario de selección musical:

- a) Con el hecho de que la banda sonora incluye diversas secuencias musicales que permiten identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.
- b) Con el hecho de que las secuencias musicales seleccionadas para dicha banda sonora contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar.

En el primer caso ocurre que a medida que aumenta el grado de emoción al locucionar mejorándose la expresividad, emotividad, musicalidad y la pasión, lo que podría indicar que los locutores noveles se han convencido desde la teoría y práctica realizada de la importancia de intensificar la presencia de estas variables al hacer sus locuciones, y por ello habrán cuidado especialmente al construir su banda sonora elaborada la inclusión de secuencias musicales que permitieran identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el

programa de radio, según la previsión del guión. En sentido reflejo podría predecirse que la ordenación de las secuencias musicales conseguidas con el fin marcar las partes del guión y que el oyente pueda identificarlas haya incidido favorablemente en el hecho de que los locutores noveles hubiesen intensificado la emoción de sus locuciones con la intención de marcar mejor las secuencias emocionales previstas en el guión, para de esta forma permitir que el oyente descubriera más fácilmente las partes o capítulos que componen el programa y su guión y entendiese mejor su contenido.

En el segundo caso, la relación existente entre la *locución y emoción* y el hecho de que *las secuencias musicales seleccionadas contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar*, podría predecir el fenómeno por el cual el aumento del grado de emoción dado a la locución, haya convencido a los creadores radiofónicos de la necesidad de conseguir que las secuencias musicales de sus bandas sonoras contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar, lo que justificaría que al aumentar la primera aumente también la segunda. El argumento reflejo permitiría hacer otra previsión, según la cual a medida que los creadores han conseguido mejorar el hecho de que las secuencias musicales de sus bandas sonoras contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones previstas, haya facilitado sustancialmente la mejora de locuciones aumentando su grado de expresividad, emotividad, apasionamiento y atractivo sonoro-musical.

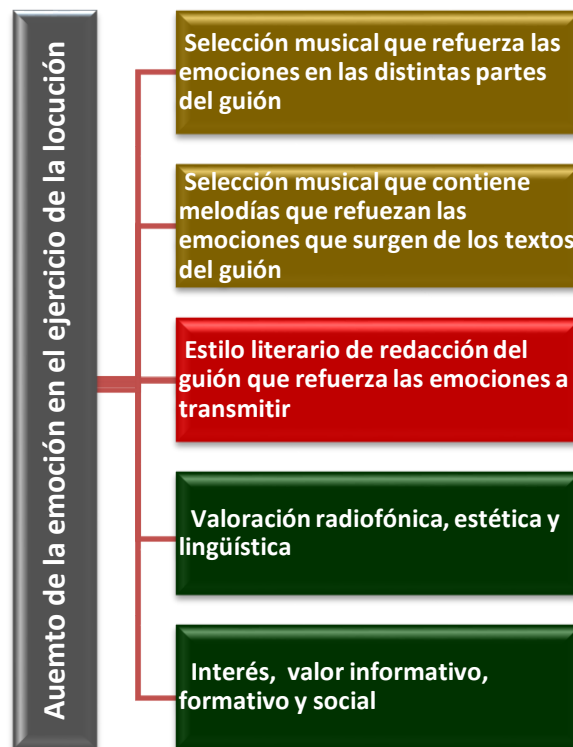


Fig. 382 1. Abanico relacional de la dimensión locución-emoción.
Fuente: Elaboración propia.

10.3. Panoplia relacional de la dimensión “modulación sonora, volumen y ritmo”

Además de la correlación comentada en el apartado uno en el que la dimensión referida a la *modulación sonora, volumen y ritmo* del cuestionario de locución interactuaba con la dimensión referida al *valor informativo, formativo y social del cuestionario de guiones*, en los casos primero y segundo, esta dimensión vuelve a correlacionar en el caso segundo con las siguientes dimensiones:

- a) *Modulación sonora, volumen y ritmo y adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían.* La correlación encontrada entre ambas implica que medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían. Una visión

predictiva podría lanzar la hipótesis según la cual, los entrenamientos propuestos por el programa para mejorar la modulación sonora, el volumen y el ritmo locucional han podido generar en los sujetos un dominio de la musicalidad de su voz consiguiendo imprimir cierta tonalidad en sus locuciones, tal posibilidad ha podido influir en el cuidado y esmero con el que los locutores y a la vez productores han seleccionado los fragmentos que acompañarían a sus voces teniendo en cuenta los cambios emocionales que produce la escucha de los fragmentos en tono mayor en relación a la estimulación que producen las melodías en tono menor. Dándole la vuelta a esta predicción es posible lanzar otra, según la cual es precisamente el entrenamiento ofrecido por el programa para distinguir fragmentos musicales en tonalidades mayor y menor el que ha podido influir favorablemente para que sus resultados hayan podido influenciar a los locutores aprendices a mejorar el control del volumen de sus voces, modulando el ritmo y la sonoridad de sus expresiones en registro radiofónico.

- b) *Modulación sonora, volumen y ritmo y en hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.* La correlación encontrada en este caso indica que a medida que aumenta la valoración en la modulación sonora, el volumen y el ritmo en la locución, aumenta igualmente el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.

La posibilidad de predecir las causas y efectos de esta correlación es clara. En la predicción directa, parece posible que la mejora producida por los entrenamientos ofrecidos por las unidades de la Escuela ocasionaran una mejora sustancial y progresiva de la modulación sonora y el control del volumen y el ritmo de la locución, y con ello un mejor conocimiento de las posibilidades musicales de la voz de cada locutor, tal conocimiento y dominio pudo afectar favorablemente, combinándolos con los conocimientos ofrecidos en dicha Escuela en lo referido a morfo-sintaxis y semántica musical para que los creadores incluyeran adecuadamente en sus bandas sonoras *secuencias musicales que permitieran a los oyentes identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan sus programas de radio.* En sentido recíproco podría predecirse que la

formación musical adquirida en la unidad de selección musical podría haber influido favorablemente en la aplicación de lo aprendido para aplicarlo en los ensayos de locución para mejorar el dominio de la modulación, el ritmo y el volumen de la voz.



Fig. 382 2. Organigrama relacional de la dimensión modulación sonora, volumen y ritmo en la locución.

Fuente: Elaboración propia.

10.4. Conexiones correlacionales de la dimensión que valora la componente radiofónica, estética y lingüística del guión

En el caso tercero aparecen tres interesantes correlaciones en ámbitos provenientes de cuestionario de autoevaluación de las locuciones y de la escala de autoevaluación de guiones.

La primera surge entre la dimensión que analiza los indicadores de pronunciación vocalización y entonación y aquella otra que hace la valoración radiofónica, estética y lingüística del guión. Podría pronosticarse pues que los entrenamientos generados por el programa han podido producir una mejora de la pronunciación, vocalización y entonación, circunstancias que han podido influir favorablemente en una mayor toma en consideración -a la hora de redactar los guiones- de las variables que les otorgan un mayor valor

radiofónico, estético y lingüístico (sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y utilidad educativa). Al igual que en los casos anteriores puede hacerse la predicción en dirección inversa, es decir que la elaboración de guiones cuyo contenido tiene fuerte valor radiofónico, estético y lingüístico (sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y utilidad educativa) haya favorecido un clima de autoconfianza en los autores que les haya ayudado a conseguir una mejora de la pronunciación, vocalización y entonación, al leerlos ante el micrófono.

La segunda correlación aparece entre la dimensión que analiza las variables de modulación sonora, volumen y ritmo y aquella otra que invita a realizar la valoración radiofónica, estética y lingüística de los guiones con variables tales la sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y utilidad educativa. Un primer pronóstico indicaría que a medida que los locutores noveles han conseguido controlar la modulación, el volumen y el ritmo, la seguridad y satisfacción conseguida por ello, ha ayudado a conseguir que en la redacción del guión se hayan resaltado más y mejor las variables que le otorgan valor radiofónico, estético y lingüístico a sus guiones. Otra posible predicción indicaría que el hecho de haber conseguido guiones de alto valor radiofónico, estético y lingüístico ha podido generar sensación de calidad y por ello bienestar por haber conseguido buenos guiones, lo que ha podido traducirse en un ejercicio de unas locuciones naturales y relajadas, pero a la vez apasionadas, en la que se ha podido controlar eficazmente la modulación sonora, el volumen y los ritmos.

La tercera correlación surge entre la dimensión que estima las variables emocionales de la locución (expresividad, emotividad, musicalidad y pasión) y la valoración estética y lingüística otorgada a los guiones creados. Tal correlación permite predecir que el hecho de que los locutores hayan conseguido mejorar el control emocional de sus expresiones orales (consiguiendo seguridad y serenidad), ha podido incidir favorablemente al redactar los guiones en intensificar la presencia de las componentes que otorgan calidad radiofónica, estética y lingüística a dichos planeamientos (sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y utilidad educativa).

10.5. El valor informativo, formativo y social del guión y su especial conectividad correlacional

Aunque la capacidad correlacional de la componente *valor informativo, formativo y social del guión* ya fue analizada anteriormente con motivo de la coincidencia de esta en el primer y segundo caso, conviene a volver a estudiarla por su gran capacidad de “enganche” correlacional con otras variables de interés surgidos de los estudios estadísticos realizados en el primer caso.

En un primer momento analizaremos esta componente desde las relaciones establecidas entre la escala de autoevaluación de guiones y el cuestionario para la autoevaluación de la selección musical:

La primera surge entre el *valor informativo, formativo y social del guión* y el *hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guion*, según la estimación extraída del ítem correspondiente del cuestionario de selección musical (recuérdese que este cuestionario está constituido por una única dimensión).

Una posible predicción relacionaría el aumento de valor informativo, formativo y social del guión, que posiblemente ha producido convencimiento de que los guiones son de buena calidad satisfacción, con la intensificación del hecho de que las distintas secuencias musicales seleccionadas para acompañar la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados de dicho guion. Tal aumento se ha producido probablemente por el esmero con el que se ha realizado esta selección musical, para evitar que disminuya la calidad general de los programas radiofónicos producidos. En sentido inverso, podría señalarse que la mejora del refuerzo producido en la selección musical para conseguir reforzar nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados de dicho guion, ha generado una sensación de perfección que previsiblemente ha aumentado el valor informativo, formativo y social de los guiones elaborados.

La segunda surge al correlacionar el referido *valor informativo, formativo y social* del guión con el hecho de que las *distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuercen claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión*. En este caso los argumentos predictivos directos e inversos coincidirían con las argumentaciones del apartado anterior salvando las diferencias conceptuales existentes.

Igualmente ocurre en esta tercera ocasión cuando correlacionan el *valor informativo, formativo y social* del guión con el fenómeno de que en las orquestaciones que permiten la interpretación de las secuencias musicales seleccionadas, intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir. Como en los dos casos anteriores, los argumentos predictivos directos e inversos coincidirían con las argumentaciones expresadas con anterioridad, salvando las diferencias conceptuales existentes.

Finalmente puede señalarse que ocurre igual que en los apartados anteriores cuando se analiza la correlación surgida entre el *valor informativo, formativo y social* del guión y el fenómeno por el cual en la *adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora del mismo, se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*.

Como en los tres casos anteriores, los argumentos predictivos directos e inversos coincidirían con las argumentaciones expresadas con anterioridad, salvando las diferencias conceptuales existentes.

Esta dimensión también correlaciona en el segundo caso, lo que le otorga mayor relevancia aun al estudio realizado. En efecto, al comparar las correlaciones surgidas entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones y la escala de autoevaluación de guiones (versión 2), se observa que la nueva dimensión denominada: *interés, valor informativo, formativo y social* de la escala de autoevaluación de guiones correlaciona con la dimensión referida a la *lectura e interpretación vocal* del cuestionario de locución.

El hecho de que a medida que aumenta la corrección en la lectura e interpretación vocal durante las locuciones, aumente también, el interés, y el valor informativo, formativo y social de los guiones invita a *pronosticar* que los entrenamientos locucionales proporcionados por el programa formativo han producido cierta soltura en el ejercicio de la locución, situación que probablemente se ha traducido en la consecución de cierta seguridad a la hora de redactar los guiones, cuidando en tal redacción factores de calidad tales como su potencial informativo, su capacidad formativa y su compromiso social y el interés potencial para las audiencias. También podría hacerse una interpretación predictiva en espejo de estos argumentos, es decir que el convencimiento de los

autores de que sus guiones contienen contenidos con capacidad para formar, informar y despertar interés social y por tanto que son atractivos y valiosos para las audiencias, haya podido influir en la naturalidad con que los han leído al hacer la locución, controlando adecuadamente las variables de lectura e interpretación vocal de sus textos.



Fig. 382 3. Despliegue relacional de la dimensión valor informativo, formativo y social. Fuente: Elaboración propia.

10.6. La valoración emocional de los guiones y sus relaciones predictivas

En los estudios estadísticos realizados en el primer caso, surgen otras correlaciones dignas de mención entre las dimensiones de la escala de autoevaluación de guiones y ciertos ítems del cuestionario para la autoevaluación de la selección musical

La primera se establece entre *la valoración emocional de los guiones* y *el hecho de que las distintas secuencias musicales que acompañan la locución contengan ritmos que refuerzan claramente las emociones y sentimientos que generan los textos del guión*. Una posible predicción derivada indicaría que la planeación minuciosa de la secuencia de emociones del guión ha permitido tener

claro a los autores cuales son las características que deben cumplir los fragmentos musicales a elegir para que desde el cuidado realizado en la selección música, estos fragmentos contengan ritmos que refuercen claramente las emociones y sentimientos previstos en el guión. De forma refleja podría hacerse una previsión simétrica según la cual mejora de la selección fragmentos musicales con ritmos que refuerzan las emociones previstas ha permitido reflejar más y mejor en los guiones la descripción de secuencia emocional que aparece en la columna final de sus formatos.

La segunda correlación aparece igualmente entre la *valoración emocional del guión* y el hecho de que en la *orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir*. En este caso las predicciones que podrían realizarse son las mismas que en el caso anterior haciendo referencia a los timbres instrumentales en lugar de los ritmos antes referidos.

La tercera correlación establecida hace referencia con gran analogía con las anteriores a la *valoración emocional*, del guión y el hecho de que en la *adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*. De nuevo en esta tercera ocasión, las predicciones que podrían realizarse son las mismas que en los dos ocasiones anteriores haciendo referencia a los tonalidades en lugar de los ritmos y timbres antes referidos.

10.7. Las conexiones relacionales de la educación de la voz y el estilo de locución

Terminamos esta discusión de los resultados de los análisis correlacionales efectuados, interpretando de forma predictiva las relaciones encontradas entre la escala de autoevaluación de guiones y cuestionario para la autoevaluación de la selección musical y dentro de ellos, entre las variables reflejadas en la dimensión *educación de la voz para mejorar el estilo de la locución* (ensayos y entrenamientos para la mejora del estilo lo locucional) y el hecho de que *las distintas secuencias musicales que acompañan la locución refuercen nítidamente las emociones y sentimientos que generan los apartados del guión*.

La primera interpretación predictiva indica que las indicaciones dadas en distintos momentos del cursado del programa formativo para que los autores

noveles realizaran entrenamientos y ensayos de locución para educar sus voces han producido seguridad y sensación de bienestar que se ha podido traducir en la necesidad de cuidar la selección musical realizada para conseguir que hecho de que en la selección musical realizada para que las secuencias musicales elegidas refuercen nítidamente las emociones y sentimientos, sumando ambos valores para mejorar la calidad de los programas radiofónicos producidos. De forma refleja puede predecirse que el hecho de conseguir mejoras en el proceso de selección musical para que las secuencias musicales elegidas refuercen nítidamente las emociones y sentimientos, ha podido aumentar la motivación de los locutores noveles para el ejercicio y ensayo de la locución educando mejor sus voces, con el objetivo de conseguir que los resultados de tal locución, no desmerezcan al cuidado y esmero con el que se ha realizado la valiosa selección musical referida.

Una segunda correlación surge entre la educación de la voz y el estilo de locución y el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio. Tal correlación plantea que a medida que aumenta la educación en la voz y su incidencia en el estilo de locución, aumenta también el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio. Una primera interpretación predictiva invita a decir que la seguridad conseguida en la locución tras educar la voz y la posibilidad que ello brinda de acomodar el registro locucional a la indiosincracia de cada parte del guión haya inducido a los productores a seleccionar con cuidado y rigor los fragmentos musicales para que estos determinen con claridad las distintas partes o capítulos del programa, produciéndose así una sinergia entre ambos planteamientos. La visión recíproca predeciría que al conseguir los creadores seleccionar secuencias sonoras bien adaptadas al contenido y a las emociones a desencadenar en cada apartado del guión, y valorar la importancia del reto conseguido ello les haya motivado a intensificar más los ensayos para mejorar la educación de su y con ello poder modular mejor distintos registros locucionales con cargas emocionales variables emocionales.

Una tercera correlación surge igualmente entre la educación de la voz y su influencia en el estilo de estilo de locución y el hecho de que las secuencias musicales seleccionadas contengan melodías adecuadas para reforzar eficazmente las emociones que se desean desencadenar. Ello supone que a

medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el refuerzo de las emociones previstas con las melodías musicales adecuadas. En este caso las explicaciones predictivas parecen claras. Una primera explicación surge al pensar que mientras se hacían los de educación de la voz y de locución y se conseguían logros y avances en ello, se comenzaba a pensar en la selección de melodías musicales para acompañar a la locución. En este caso pudo haber una relación implícita entre ambas variables que incidiera favorablemente en la relación cambios melódicos de la voz y diversidad melódica de los fragmentos musicales elegidos, para coordinar en ambos casos las emociones a generar en la audiencia por la influencia de ambas melodías.

La cuarta correlación vuelve a vincular a la educación de la voz y el estilo de locución con la selección de fragmentos musicales en los en que la orquestación de sus secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir. Ello supone que a medida que aumenta la educación de la voz y su influencia en el estilo de la locución, aumenta el hecho de que en la orquestación de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocien claramente con las emociones que se desean transmitir. Las predicciones directa e inversa de esta correlación guarda cierta relación con la anteriormente argumentada para la melodía. Y ello ya que una voz educada consigue no solo producir cambios melódicos sino cambiar su timbre al agudo al grave pasando por el medio. Tal explicación permite inferir las mismas predicciones que hicimos en el apartado anterior.



Fig. 382 4. Abanico relacional de la dimensión educación de la voz y estilo de locución. Fuente: Elaboración propia.

10.8. Dúo relacional de la dimensión pronunciación, vocalización y entonación

En el caso segundo, la dimensión *pronunciación, vocalización y entonación* del cuestionario de locución correlaciona con el hecho de que *la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa radiofónico*. Tal correlación plantea que a medida que aumenta la valoración en la pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, el hecho de que la banda sonora elaborada incluya diversas secuencias musicales que permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa de radio.

Una visión predictiva que podría explicar esta relación surge del argumento por el cual la mejora de la pronunciación, vocalización y entonación conseguida por los adiestramientos y ensayos ofrecidos por la escuela ha permitido aprender a cambiar los registros vocales para poder transmitir la sensación de separación entre partes argumentales del guión lo que podría haber influido favorablemente, junto a los aprendizajes de selección musical logrados a que secuencias musicales incluidas en las bandas sonoras permitan identificar con claridad las distintas partes o fragmentos que articulan el programa, creándose cierta sinergia

entre estos dos ámbitos correlacionales. De forma refleja podría predecirse la relación e ítem del cuestionario de selección musical y la dimensión de dominio de la locución antes referida.

También en este segundo caso, la dimensión referida a *la pronunciación, vocalización y entonación* del cuestionario de locución, correlaciona con la dimensión relativa a *la valoración radiofónica, estética y lingüística*, de la escala de guiones, lo que implica que a medida que aumenta la valoración en la pronunciación, vocalización y entonación de las locuciones, aumenta también, *la valoración radiofónica, estética y lingüística* del guion.

A nivel predictivo podría decirse que es muy posible que los entrenamientos del programa han producido una sustancial mejora de la *pronunciación, vocalización y entonación*, y que *la seguridad conseguida en ello ha podido influenciar favorablemente el proceso de redacción del guión generando un especial cuidado para conseguir mejorar su contenido y por ello su valoración de su contenido radiofónico, estético y lingüístico* (sonoridad, elegancia, tipo de escucha, apelación, enriquecimiento personal y utilidad educativa). El argumento recíproco es claro a nivel predictivo, una mejora de la valoración radiofónica, estética lingüística del guión generadora de sensación de producto de calidad y por tanto de satisfacción por la obra bien hecha, ha podido influenciar a los autores a mejorar su dominio de la locución en las variables reseñadas para no dañar la calidad conseguida en el guión, sino al contrario para enaltecerla con una buena locución.



- Fig. 382 5. Dúo relacional de la dimensión dominio de la pronunciación, vocalización y entonación en la locución. Fuente: Elaboración propia.

10.9. Tándem relacional de la dimensión de lectura e interpretación vocal

En el tercer caso aparecen dos interesantes correlaciones de esta dimensión entre el cuestionario de autoevaluación de las locuciones con ciertos ítems del cuestionario de selección musical.

En efecto, surge una correlación entre la lectura e interpretación vocal y el ítem que plantea que en la *orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervienen instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir*, lo que implica que a medida que aumenta la valoración emocional del guión, aumenta el hecho de que en la orquestración de las secuencias musicales seleccionadas intervengan instrumentos cuyos timbres se asocian claramente con las emociones que se desean transmitir.

Una visión predictiva plantea que el entrenamiento ofrecido por la Escuela y conseguido para que en la lectura locucional y su interpretación consiga modulaciones que afecten a la melodía al tono y al timbre de la voz ha podido influir favorablemente en una adecuada selección de fragmentos musicales en las que intervengan instrumentos con diversos timbres para generar, y en lo posible hacer coincidir con los timbres vocales y, de esta manera coordinar la secuencia emocional prevista en el guión. El argumento recíproco de naturaleza predistiva

hablaría como el adiestramiento en la búsqueda de fragmentos musicales con instrumentación apropiada con timbres oportunos para generar las emociones previstas puede haber ayudado a mejorar el entrenamiento vocal por considerarse la voz como el mejor y más poderoso instrumento que pueda existir.

El segundo elemento de este tándem surge pues una nueva correlación entre la lectura e interpretación vocal y el ítem que plantea que en *la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se han tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían*, de ello se infiere que a medida que aumenta la valoración en la lectura e interpretación vocal, aumenta igualmente el hecho de que en la adecuada selección de las secuencias musicales que componen la banda sonora se hayan tenido en cuenta tonalidades mayores y menores para inducir con efectividad las emociones que se pretendían. Los argumentos predictivos de esta correlación son análogos a los referidos en el anterior apartado sustituyendo la selección por timbres instrumentales por otra referida a secuencias melódicas con tonos mayores y menores para modular las emociones deseadas.

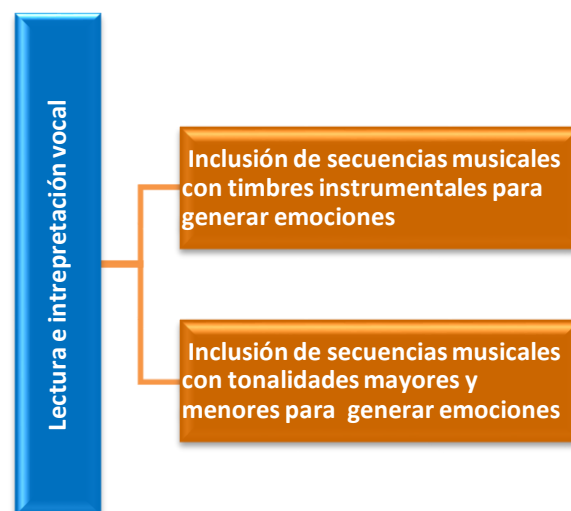


Fig. 382 6. Tándem relacional de la dimensión en la locución. Fuente: Elaboración propia.

PARTE III

Conclusiones y prospectiva

Capítulo 14

Conclusiones y prospectiva

1. Conclusiones de la investigación teórica

a) La Educación en Medios, en su doble objetivo de educar para la lectura y recepción de los mensajes despertando la conciencia crítica de la ciudadanía, y a la vez de dotándolos de competencias para expresarse creativamente con los códigos y mensajes propios de la convergencia mediática, ofrece a quienes no padecen las consecuencias de la brecha digital, la posibilidad de convertirse en *prosumidores* activos.

b) Escuela, familia, redes ciudadanas y profesionales y medios de comunicación, han de afanarse por normalizar en sus acciones de educación formal, no formal e informal la presencia de la Educación en Medios, con el fin de que las competencias digitales básicas sean adquiridas por el conjunto de la población desde edades tempranas, sin olvidar a los sectores sociales que por su edad han sido excluidos de la “globosfera” digital. Las universidades han de seguir impulsando la investigación sobre la Educación en Medios. También han de intensificar la presencia en los programas de formación de pregrado, grado y posgrado de todas sus titulaciones, materias y asignaturas que doten a los futuros profesionales de competencias avanzadas para poder desempeñar un papel activo en la sociedad digital.

c) Desde la perspectiva de la emergente la radio por internet -claro exponente de la convergencia mediática y de sus narrativas transmedia- la Educación en Medios permite formar, desde las comunidades, para una producción radiofónica orientada al compromiso social transformador. Tal posibilidad permite que colectivos civiles y voluntariado organizado, creen emisoras de radio en línea con un costo muy bajo. Para garantizar la calidad y perdurabilidad de estas emisoras es necesario que las comunidades y redes que las promuevan - apropiándose del modelo de la comunicación popular-, organicen *talleres, seminarios y escuelas de radio*, aprovechando no solo las posibilidades de la formación presencial, sino aquellas otras que actualmente ofrece la Educación a Distancia en Entornos Virtuales ubicuos, en las modalidades de eLearning y blended Learning.

d) Las radios universitarias y comunitarias, en sus casi cien años de existencia, constituyen plataformas especialmente comprometidas en la libertad de expresión, informando y formando de temáticas olvidadas por las emisoras comerciales. Sus programaciones están orientadas al fortalecimiento interno de

las organizaciones y al análisis de las situaciones sociales, con la intención de fomentar aprendizajes que promuevan una reconstrucción colectiva del pensamiento, capaz de modificar los estilos de comportamiento personales y colectivos, orientándolos a la adopción de compromisos solidarios de cambio social.

e) Las iniciativas de radio universitaria promovidas y gestionadas por las propias instituciones, por voluntariado universitario o de naturaleza y gestión mixta, se están multiplicando exponencialmente con la expansión de la radio web. En el modelo “voluntarista” es el alumnado y en algunos casos el personal de servicios de las universidades, quienes promueven y mantienen las emisoras, bien desde asociaciones creadas para tal fin, mediante estructuras de coordinación asamblearia sin formato legal, o aglutinados y alentados por profesorado ilusionado, que desde los grupos y semilleros de investigación, han creado para ellos y con ellos, estas radios universitarias en línea. En la mayor parte -y en muchos casos en su totalidad- los programas que componen sus rejillas están planeados y producidos por este personal voluntario. Para garantizar la necesaria calidad de los contenidos, formatos y procesos de producción de estos programas, las instituciones y agencias promotoras han de generar iniciativas cíclicas de capacitación de comunicadores populares radiofónicos, que año tras año generen relevos generacionales, que eviten la decadencia o el cierre de las emisoras universitarias.

f) La revisión de la escasa investigación existente sobre estas iniciativas de formación, y en especial sobre las escuelas radiofónicas por su naturaleza más formal y estable, pone de manifiesto que las pocas existentes o son esporádicas en su convocatoria y desarrollo, o tienen cierta continuidad pero con un carácter informal y con sin demasiados materiales didácticos específicos. La metodología más extendida en ellas es el aprendizaje artesanal por imitación acompañada por supervisión de los principiantes por productores y locutores algo más experimentados. Una excepción a esta tendencia son aquellas emisoras promovidas o sostenidas por las facultades y carreras de ciencias de la información y comunicación y periodismo, que suelen nutrirse de voluntariado que están cursando o han cursado materias y asignaturas relacionadas con la radio y la de comunicación digital transmedia y que aprovechan su participación en estas emisoras para hacer prácticas y profundizar en su capacitación de cara a un futuro ejercicio profesional.

g) Desde la investigación aplicada de esta tesis doctoral hemos impulsado la creación y experimentación de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, dotándola de un conjunto de unidades didácticas hipermedia que tienen una naturaleza modular, y por ello electiva y polivalente, creadas con un lenguaje que permite su fácil reedición para su adaptación a los intereses y demandas de potenciales poblaciones de voluntariado universitario que quieran aprender radio desde la semipresencialidad con la ayuda de campus virtuales accesibles. Este programa formativo se ha creado con la ilusión de contribuir a cubrir, desde un enfoque intercultural e internacional, la preocupante laguna en la formación sistemática del voluntariado radiofónico, cuya existencia han puesto de manifiesto algunos estudios e informes realizados en México, Colombia y España, países de gran tradición y relevancia en el panorama mundial de las radios universitarias.

h) La escasa existencia de una cultura de evaluación de la calidad en las emisoras de radio universitaria es otra de las principales preocupaciones detectada desde la investigación teórica realizada. Los limitados estándares y normas que se vienen utilizando para certificar la calidad de las radios comerciales, son poco apropiados para ser aplicados en las emisoras universitarias, por sus sensibles diferencias y múltiples especificidades, sobre aquellas. Por ello, se ha indagado sobre la existencia de nuevos indicadores y modelos emergentes que permitan extender una cultura de calidad “humanizadora” y “humanizante”, con una clara orientación de responsabilidad social solidaria. Ello ha de permitir el ejercicio de la autoevaluación y evaluación externa que ha de realizarse con la ayuda de instrumentos válidos y fiables, adaptados a la idiosincrasia de las radios universitarias, en las que el voluntariado juega un papel relevante. Con esta intención se ha diseñado una estrategia original formada por conjunto de los instrumentos aplicados y validados en la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, basados en un concepto de calidad positiva, valorada desde la satisfacción y el bienestar de los voluntarios que, con una clara vocación de compromiso social, conforman las micro-comunidades que hacen y difunden a diario altruistamente la radio universitaria en el mundo.

2. Conclusiones de la investigación aplicada

A la luz de las propuestas enunciadas, de de forma consonante con las mismas, presentamos las concusiones que reflejan los principales hallazgos, comprobaciones y verificaciones realizadas en el desarrollo de los casos que ha conformado la investigación aplicada de esta tesis doctoral.

2.1. Conclusiones sobre los resultados prácticos obtenidos gracias a la formación ofrecida por la Escuela Iberoamericana de Radio Digital

Las conclusiones que se exponen a continuación responden a la verificación del grado de cumplimiento del conjunto de objetivos marcados en esta tesis doctoral referidos a la valoración de la calidad del programa semipresencial de la Escuela Iberoamericana de Radio Digital.

Entendemos que la cultura de la calidad exige detectar los intereses y demandas del alumnado, valorar el grado de satisfacción y bienestar conseguido, estima la calidad (perfección) de las producciones radiofónicas realizadas. También exige la validación de las herramientas usadas para valorar tales parámetros de calidad.

Tal determinación del nivel de calidad se ha concretado en una primera fase de la investigación, valorando el grado de corrección conseguido en las producciones radiofónicas resultantes de las tres ediciones de la Escuela. Para ello se han estimado parámetros de calidad tales como el bien hacer en las locuciones realizadas, la correcta selección musical que las acompaña, la coherencia y rigor de los guiones redactados y la perfección conseguida en la producción técnica final.

2.1.1. Conclusiones referidas a la formación en competencias para la locución y a los resultados de calidad conseguidos en esta actividad

El entrenamiento ofrecido para que los locutores noveles adquiriesen confianza y seguridad en las múltiples posibilidades expresivas de su voz les ha permitido conseguir cambiar del registro cotidiano al registro vocal radiofónico especializado, con cierta naturalidad. Ello, se ha traducido en una sustancial mejora del dominio de la respiración, lo que les ha permitido aprender y practicar las técnicas de modulación vocal, entonación, control del ritmo y de la pronunciación, habituales en la radiofonía de calidad.

Los ensayos auto-planificados para la ejercitación de una correcta locución, a la vista del guion técnico, han conseguido que la mayor parte de los creadores noveles lean con naturalidad, sin que lo parezca, generando conversaciones en las que interpretan adecuadamente, enfatizando con su voz, consiguiendo con ello locuciones de calidad.

La preocupación por conseguir un ambiente de bienestar emocional en el proceso de grabación de las locuciones ha generado un flujo de emociones positivas conducentes a una sensación de bienestar, entendido este como indicador de calidad. Tal estado ha facilitado el hablar delante del micrófono dando musicalidad a las frases, gracias a la práctica adecuada de los cambios de ritmo y de sonoridad, lo que ha elevado la calidad de las locuciones. Este flujo positivo ha favorecido también el mantenimiento de una sensación de disfrute al realizar la locución de manera apasionada y plena de sensaciones positivas, considerándose este flujo, como clave para el bienestar.

2.1.2. Conclusiones sobre el aprendizaje de estrategias de selección sonora para la correcta musicalización de programas radiofónicos

La formación en línea recibida ha hecho posible que los productores noveles realizaran adecuadamente la localización y selección de los fragmentos musicales que han conformado las bandas sonoras de sus programas de radio. Esta correcta selección es garantía de calidad, a pesar de haberla realizado sin tener conocimientos previos formales sobre el lenguaje musical (solfeo y teoría de la música).

La configuración de tales bandas sonoras ha permitido identificar, desde los “interludios” musicales insertados, la secuencia estructural narrativa de los programas de radio (sus partes), reforzando con ello, la cadena de emociones previstas en sus guiones. Tal vertebración se ha considerado como indicador de buena calidad.

2.1.3. Conclusiones referidas al proceso de guionización y a los resultados derivados de tal ejercicio creativo

La formación recibida ha permitido verificar que los guiones elaborados han tenido muy presente la necesidad de despertar y mantener el interés de sus potenciales audiencias sobre los temas tratados. El mantenimiento de tal interés

se ha realizado insertando en los guiones indicadores de calidad tales como: la formulación de interrogantes, la expresión de pros y contras, la inclusión de opiniones de expertos, la aportación de soluciones y alternativas, la extracción de conclusiones y la invitación a adoptar compromisos de acción.

En este contexto de búsqueda de la calidad, se constata que las narrativas contienen explicaciones contrastadas y bien documentadas, que ayudan a comprender adecuadamente las temáticas tratadas, evitando redundancias y situaciones confusas. Ello permite que desde la lectura atenta de tales guiones se intuyan con claridad los objetivos principales marcados en cada programa. Estas características confieren a los guiones el rigor y la seriedad propios de las producciones específicas de las radios universitarias educativas de calidad.

La plasmación en el protocolo del guion de la previsión de secuencias emocionales que los autores pretenden desencadenar en las audiencias desde la combinación de mensajes orales, sonoros y musicales, ha sido una actividad compleja para los guionistas noveles, debido a su escaso dominio de la teoría y práctica de las emociones. El balance final de tal inclusión ha sido muy revelador, observándose la intensa fuerza emocional conseguida en las producciones radiofónicas. Tal carga emotiva entendida como indicador de calidad se ha conseguido, sumando a la influencia afectiva de los estilos de locución adoptados, los acompañamientos musicales vinculados. Ello subraya que la etiqueta “Affective eRadio+ que hemos impreso a nuestro modelo radiofónico universitario en línea, es un valor añadido a la calidad perfilada.

2.1.4. Conclusiones relativas a la formación recibida para el ejercicio de la producción técnico-radiofónica artesanal y a los frutos de la misma

La formación recibida en la Escuela ha inducido al cuidado y esmero con que los creadores noveles han producido sus programas. Por ello, han evitado cometer errores técnicos en la producción, así como otras faltas de elegancia lingüística que, de haberse producido, hubieran puesto de manifiesto la presencia de ruidos técnicos y comunicacionales indeseables, con la consiguiente disminución de la calidad. El grado de perfección conseguido ha subrayado la buena calidad de las producciones radiofónicas elaboradas, aun no disponiéndose de estudios de grabación profesionales.

Estos hallazgos y resultados refuerzan la validez del enfoque de producción artesanal “ubicua” que venimos preconizando para radios universitarias, dentro del modelo de radio en línea de calidad, de naturaleza afectivo-positiva y abierta a la comunidad, que se perfila en esta tesis doctoral.

2.1.5. Conclusión sobre la verificación de la validez y fiabilidad de la batería de instrumentos de creación propia para la valoración de las producciones realizadas por los comunicadores radiofónicos noveles formados en la Escuela

La hipótesis que pretende comprobar que los cuatro instrumentos que componen la batería de evaluación de la calidad de las producciones radiofónicas surgidas de la Escuela son válidos y fiables, ha sido parcialmente verificada con los cálculos efectuados, tras las tres aplicaciones de los cuatro cuestionarios creados en lo referido a:

- a) La alta fiabilidad determinada por los cálculos encadenados del coeficiente Alfa de Cronbach, indica que en sucesivos usos, estos cuatro cuestionarios medirán fielmente aquellos aspectos y variables para lo que realmente fueron diseñados, dada su gran consistencia interna.
- b) La alta validez de contenido de los cuatro cuestionarios se explica por la coincidencia del equipo de jueces expertos, en lo referido a la correcta redacción de sus ítems y su adecuada distribución en las dimensiones previstas, en función de los objetivos para los que se construyó cada uno de ellos. Las escasas modificaciones y sugerencias de mejora de los ítems que emitieron y que fueron tenidas en cuenta en la confección de las versiones finales, son otra prueba de la alta validez de contenido, antes referida.
- c) En cambio, la hipótesis, no se verificó en lo referido a la validez de constructo de los cuatro cuestionarios, ya que los sucesivos análisis factoriales realizados manifiestan sensibles discrepancias entre la estructura dimensional dada a cada cuestionario y refrendada por los jueces expertos, y la estructura dimensional resultante del agrupamiento de variables en factores, surgida en cada uno de los 12 análisis factoriales realizados.

2.1.6. Conclusión referida a la verificación de la hipótesis sobre la existencia de calidad en las producciones generadas por el alumnado de la Escuela de Radio

Los resultados medidos por los cuatro cuestionarios aplicados en las tres ediciones de la Escuela permiten comprobar que los aprendizajes teórico-prácticos realizados durante el desarrollo de la Escuela de Radio han dado como resultado producciones de calidad verificada, comparando los resultados provenientes de la autoevaluación realizada por los autores y de la evaluación externa realizada por los expertos intervinientes.

2.1.7. Conclusión referida a la verificación de la hipótesis sobre la existencia de un alto grado de “bienestar” en los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela de Radio

Los resultados derivados de los bloques de ítems de los cuatro cuestionarios que valoran el grado de bienestar en las tres ediciones de la Escuela permiten asegurar que ha habido un alto grado de “bienestar” durante los desarrollos curriculares y organizativos de la Escuela de Radio.

2.2. Conclusiones sobre la valoración del alumnado respecto a la satisfacción y bienestar conseguidos en el trabajo en el campus virtual, estudiando las unidades didácticas hipermedia y desarrollando los procesos de interacción creativa y de apoyo tutorial que han caracterizado la componente tecnológico-didáctica de la Escuela

La valoración de la calidad que venimos persiguiendo como objetivo central de esta Tesis Doctoral se ha realizado en un segundo momento desde el análisis del binomio bienestar-satisfacción en el campus virtual.

Ello se valoró realizando el trabajo creativo promovido desde las propuestas curriculares, organizativas y comunicacionales, incluyendo el análisis del clima emocional creado en las dinámicas de aprendizaje que han ofrecido las unidades didácticas y el acompañamiento tutorial.

El estudio evaluativo-funcional de la calidad del campus virtual realizado desde el bloque de ítems del cuestionario que lo contempla, indica que este ha cumplido su función principal desde la perspectiva organizativa y curricular. No obstante, se ve necesario la introducción de nuevas herramientas para mejorar la gestión

democrática del conocimiento, la revisión y supervisión de propuestas creativas, el aumento de la capacidad para almacenar recursos hipermedia y la mejora administrativa de la adscripción del alumnado a los cursos.

El análisis de un primer bloque de indicadores de calidad de las unidades, indica que la redacción de los objetivos, contenidos y actividades, se ha realizado creando narrativas hipermedia atractivas y de utilidad para la vida personal y profesional, compuestas por la adecuada combinación de textos escritos, visuales, gráficos, sonoros y audiovisuales, claramente enmarcados en un enfoque afectivo-positivo, generador de valiosos flujos de bienestar y satisfacción.

Otro bloque de indicadores de calidad creativo-curricular refleja que el conjunto de materiales hipermedia creados y experimentados ha resultado interesante, atractivo, coherente, innovador y emocionalmente estimulante.

Las continuas invitaciones realizadas a expresar creativamente propuestas e ideas originales mediante la producción de audios y videos, ha resultado novedosa, a la vez que generadora de flujo de bienestar.

El clima de interacción en el campus virtual, sumado a la producida con el uso de la videoconferencia y la generada en el perfil de Facebook asignado a esta experiencia, indica que la atmósfera interactiva creada en las dinámicas de la Escuela, además de facilitar los aprendizajes, la creación de conocimiento compartido y la resolución de dudas, ha promovido el establecimiento de ciber-relaciones afectivas generadoras de inter-motivación, bienestar sostenido y espíritu de colaboración. Este conjunto de variables confieren a las interacciones mencionadas la condición de factores que coadyuvan a la consecución de la calidad.

Finalmente, la valoración de la motivación intrínseca y extrínseca considerada como flujo de bienestar y satisfacción indica que la alta motivación despertada en el alumnado por el enfoque activo y participativo ha de considerarse como factor de calidad. Igualmente lo es el acompañamiento tutorial brindado, preocupado no solo por estimular los aprendizajes sino por velar por el bienestar emocional, evitando situaciones de desgana, ansiedad y frustración. Ello se ha traducido en flujos positivos de aprendizaje, generadores de resultados creativos de gran calidad.

2.3. Conclusión sobre la verificación de la hipótesis referida a la alta fiabilidad del cuestionario de evaluación general de la Escuela de Radio

Los cálculos de fiabilidad del cuestionario adaptado para la evaluación de la calidad de las componentes curricular, organizativa, comunicativa, tecnológica y afectivo emocional mediante el estudio del coeficiente alfa de Crombach, han arrojado su alta fiabilidad, lo que garantiza que cuantas veces se aplique este protocolo medirá aquello que se pretende medir, dada su alta consistencia interna.

3. Prospectiva investigadora

Las dinámicas educativas, investigativas y de compromiso social transformador generadas en esta tesis doctoral tendrán una continuidad inmediata merced a las siguientes acciones, programas y proyectos de cooperación.

3.1. Realización estudios de naturaleza hermenéutica para profundizar en la descripción de la fenomenología acontecida en los desarrollos de la Escuela

Con el objeto de seguir generando mejoras en la calidad de sus programas formativos se prevé:

- La organizando grupos focales para indagar sobre aquellas cuestiones derivadas de los ítems que obtuvieron puntuaciones más bajas en los cuatro cuestionarios de evaluación de las producciones radiofónicas, haciendo las correspondientes transcripciones y los preceptivos análisis de contenido.
- La realizando entrevistas a alumnado que por su alta implicación en le Escuela puedan considerarse como informante clave para conocer y profundizar en aquellos aspectos de cuestionario de evaluación del programa formativo para plantear nuevas mejoras curriculares, organizativas y tecnológicas.

- El análisis del contenido de los distintos foros desplegados durante el estudio de las unidades para describir mejor los entresijos del programa formativo, comparando las incidencias más relevantes acaecidas en cada caso, para determinar nuevas fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.
- El estudio comparativo del contenido de la ficha didáctica elaborada por cada dúo de autores y anexada al programa producido en la que aparecen los objetivos, breves descripciones de posibles poblaciones destinatarias, concreción de utilidades educativas de los programas (motivacionales, instructivas, propositivas, referidas a actitudes y valores a promover, etc.), subiendo dichas guías a las web de las emisoras promotoras, para que puedan descargarse por docentes y padres y madres interesados
- La transcripción y categorización de las videoconferencias de apoyo tutorial celebradas, reforzar el papel de esta estrategia didáctica en futuras ediciones de la Escuela.
- La derivación de los resultados de los análisis correlacionales realizados a propuestas curriculares referidas a posibles interconexiones de contenidos y de actividades de naturaleza globalizadora, que igualmente mejoren el programa formativo ofrecido.

3.2. Nuevo plan de acciones para aprovechar los productos y resultados de la Escuela en la emisora Conexión Lasallista y en su comunidad universitaria

Se prevé una nueva aplicación del plan de formación semi-presencial creado en la Escuela Iberoamericana de Radio Digital, tras una nueva readaptación al contexto de Corporación Universitaria Lasallista, para desde el mismo conformar tres semilleros de creadores radiofónicos que estarían integrados por:

- a) Docentes de programas distintos a Comunicación y Periodismo (Educación, Psicología, Veterinaria, Agropecuaria e Ingenierías).
- b) Alumnado y antiguos alumnos de todos los programas.
- c) Personal administrativo y de servicios de la Universidad.

Este programa formativo se convocaría anualmente para garantizar la incorporación de nuevos comunicadores radiofónicos, que con sus producciones nutrirían la parrilla de programación de Conexión Lasallista, haciéndola evolucionar para intensificar la relación universidad-sociedad e incrementar la cultura de la evaluación de la calidad de la emisora.

3.3. Consolidación de las acciones de formación de voluntariado universitario en la Universidad de Granada para la puesta en marcha de una nueva emisora de radio en dicha universidad

En la clausura de segunda edición de la escuela, autoridades de la Universidad de Granada propusieron la creación y en marcha experimental de una nueva emisora de radio por internet con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación, aprovechando la experiencia y las producciones surgidas en las dos ediciones de la Escuela. Esta acción se realizará mediante el diseño y ejecución de un proyecto de innovación docente y cooperación internacional para:

- Dotar de la infraestructura mínima a ambas emisoras (estudios, web, plataforma de emisión, repositorio, etc.)
- Crear un curso con formato de Diploma de Especialización en producción radiofónica con titulación de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada para aumentar el número comunicadores radiofónicos voluntarios que nutran las parrillas de programación tanto de esta nueva emisora como de la anteriormente creada Conexión Latinoamericana, garantizando con su viabilidad y continuidad.
- Generar investigación evaluativa anexa a estas acciones.
- Integrar a ambas emisoras en la Asociación Española de emisoras de radio universitarias.

3.4. Extensión del plan de formación de la Escuela a la Universidad de la Guajira (sede de Maicao), adaptándolo las peculiaridades culturales de la etnia Wayuu

En el momento de la finalización de esta tesis se ha avanzado en el diseño de una iniciativa de investigación y cooperación internacional e interuniversitaria denominada: La comunidad Wayuu toma la voz: Proyecto de comunicación popular para el desarrollo, apoyado en Radio Comunitaria.

Su objetivo general es Impulsar el desarrollo sociocultural de la Comunidad Wayuu a través del establecimiento de estrategias de comunicación popular mediante radio convencional y digital con especial incidencia en la preservación y extensión de la lengua Wayuunaiki.

En el mismo se contempla la creación de una emisora universitaria de naturaleza comunitaria y popular que favorezca la expresión y difusión de los valores y manifestaciones culturales de este grupo y sirva para recuperar la lengua Wayuunaiki, aprovechando los frutos de este tesis doctoral.

3.5. Extensión de la formación de la Escuela a comunidades educativas de niveles no universitarios del suroeste antioqueño, impulsando la creación de una red de emisoras escolares abiertas a la comunidad

Como última acción prevista, se plantea la conformación de un voluntariado especializado en radio surgido de la Corporación Universitaria Lasallista para con su colaboración extender las acciones formativas de la Escuela Iberoamericana, previa adaptación de sus materiales didácticos, a un primer grupo de centros de Educación Secundaria, del suroeste de Antioquia, mediante un proyecto sujeto a convenio con el programa Antioquía Digital, dependiente de la Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquía.

Este nuevo plan contempla además de la formación ofrecida por la Escuela, un *Maletín de Radio Educativa* que contendrá kit para la creación de las correspondientes emisoras de radio escolar que emitan por Internet, sus web y repositorios, un plan de acompañamiento y seguimiento durante los dos primeros años de existencia, unos sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad,

de análisis de audiencias y estudio y determinación de influencia de tales emisoras en las comunidades y comarcas que las acogen.

PARTE IV

Referencias bibliográficas

- Abidan, J. (2013). *Las radios universitarias públicas en internet y su integración a la comunicación digital* (Tesis de Doctorado). Málaga: Universidad de Málaga.
- Aguaded J. I. y Martínez-Salanova, E. (1998). Medios, Recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional. Huelva: Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.
- Aguaded, I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuesta desde los medios. Huelva: Grupo Andaluz Prensa y Educación.
- Aguaded, J. I. y Martín, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124; 63-70.
- Aguaded, J. I. y Contreras, P. (2011) (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Aguaded, J. I. y Pérez, M. A. (2004). La Educación en Medios. Cuaderns Digitals (recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=7901)
- Alcalde, J. (2007). *Música y comunicación*. Madrid: Editorial Fragua.
- Alsina, P. (1996). *Lenguaje y comunicación en música*. Eufonía, 5. Barcelona: editorial.
- Álvarez, A. y Ramírez A. (2005). Los objetivos de las emisoras de radio universitarias a través de su programación. En *II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria*, Granada. Recuperado de <http://dialogo.ugr.es/cicu2005/com/com-36.pdf>
- Araya, C. (2009). Radio estudiantil: programas, audiencias y desafíos. *Reflexiones*, 88 (2), (37- 44).
- Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el Curriculum escolar. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (4), (Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n4/n4art/art41.htm>)
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M. A. (2008): Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Madrid: Síntesis.
- Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En Area, M., Gutierrez, A. y Vida, F. *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica/ F. Encuentro, Ariel, Madrid,, pp. 5-42, (recuperado de [https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro Alphabetizacion digital.pdf](https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_Alphabetizacion_digital.pdf))
- Aristóteles. (1990). *La retórica*. Madrid: Gredos.

- Arnal, J. y del Rincón, D. (1992): *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Asuaga, C. (2007a). Gestión de las radios universitarias: definiendo la estrategia. *Representaciones*, 3, 185-196.
- Asuaga, C. (2007b). Gestión de radios universitarias. *Revista RE Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 3. Recuperado de <http://goo.gl/fYC5Q8>.
- Ballesteros, T. (2012). Radios Universitarias. *Comunicación* 29, 129-136.
- Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- Berlin, I (2001). El derecho a decir: Radios universitarias y educativas en México. *Revista Latina de Comunicación Social*, 3, s.p..
- Berlín, I. (1997). *Las radios universitarias, ¿subversión en los mercados? El caso mexicano: el Sureste* (Tesis de Doctorado). Universidad Internacional de Andalucía. Huelva.
- Berruecos, P. (1999), La importancia de la audición en el desarrollo escolar normal, *Correo del Maestro* [en línea], núm. 35, disponible en: <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/abril/1anteaula35.htm>, recuperado: 20 de enero de 2008.
- Bohrnstedt, G.W. (1976). Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes. En Summers, G.F. (Coomp). *Medición de actitudes*. México:Trillas.
- Buelow, G. (1980). Rethoric and music. En Standly Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp. 793-803). London: Macmillan.
- Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. En *Educación y Futuro*, 21, pp. 15-42.
- Campos, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista latina de comunicación social*, (63), 277-286. Recuperado de http://www.ull.es/publicaciones/latina/2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html
- Canton, I. y Barrio, N. (2015). Calidad de las Escuelas Bolivarianas de Venezuela. *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 16. 155-172. Doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.07>
- Canton, I. (2010). Introducción a los procesos de calidad. *Revista Iberoamericana sobre calidad. Eficacia y cambio en educación*. 8(5),3-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084001.pdf>
- Cantón, I, y Vázquez F. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 8 (5), 59-68. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art3.pdf>

Casajús, L. (2012). La radio universitaria en las redes sociales: Características y posibilidades de desarrollo en un nuevo entorno. En Espino Narváez, C. y Martín Pena, Daniel (Eds.) *Las radios universitarias, más allá de la radio*. Barcelona: Editorial UOC; 53-67.

Casajús, L. (2014). Radios universitarias y redes sociales: Análisis de la gestión de contenidos de la radio universitaria española en las redes sociales (Tesis de Doctorado). Universidad Jaime I. Castellón de la Plana. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/386557/2014_Casajus_Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Revista Telos*, (74). Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp?idarticulo=1&rev=74.htm>

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Cavanagh, R. (2009). *International Approaches to Funding Community y Campus Radio*. Ontario: CONNECTUS Consulting Inc.

Ceballos, J. J., Lemrini, M., Mateos, R. M., Vázquez, M. A., Barrero, J. y Sánchez, J. (2010). UEMCOM Radio: Refuerzo de competencias mediante streaming y podcasting. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2), 45-72). Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/2710>

Cebrián, J. L. (1998). *La red*. Barcelona: Círculo de lectores.

Cebrián, M. (2001). *La radio en la convergencia multimedia*. Barcelona: Gedisa S.A.

Cebrián, M. (2007). *Modelos de radio, desarrollos e innovaciones. Del diálogo y participación a la interactividad*. Madrid: Fragua.

Cebrián, M. (2008). *La radio en Internet*. Buenos Aires: La crujía.

Cebrián, M. (2009). Expansión de la ciberradio. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 15.

Cela, J. L. (1999). *Calidad*. España: Editorial Gestión 2000.

Celina H. y Campo A., 2005, Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol. XXXIV, número 004, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Colombia, pp. 572 – 580, (recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>).

- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium-sized firms. *International small business journal*, vol. 5.
- Chi6n, M. (1990). *C6mo se escribe un guion*. Madrid: C6tedra.
- Clerc, P. (2000). La rh6torique musicale en Allemagne 6 l'6poque de Bach. En *Programme du colloque: J. S. Bach, la rethorique et le nombre*. Archivos en PDF. <http://www.peiresc.org/Clerc.pdf>.
- Comba, S. y Toledo, E. (2008). La comunicaci6n digital: nuevos ambientes de interacci6n en la formaci6n universitaria. *Raz6n y Palabra*, (63). Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/scomba.html>
- Conley, Chip. (Mayo, 2014). *¿C6mo crear productos y marcas con sentido?*. Conferencia en HSM Group, *Wobi Marketing*, D.F., M6xico.
- Cordeiro, P. (2005). *Experi6ncias de r6dio produzidas para e por jovens: o panorama portugu6s das r6dios universit6rias*. Granada: II Congreso Iberoamericano de Comunicaci6n Universitaria. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cordeiro-paula-experiencias-de-radio.pdf>
- Cordray, D.S. y Lipsey, M.V. (1987): Evaluation studies for 1986: Program evaluation and program research. En Cordray, D.S. Y Lipsey, M.V. (Eds.): *Evaluation studies review annual*, vol. 1, pp. 17-44.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Cronbach, L. J. (1982): *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De La Orden, A. (Coord.) (1985): *Investigaci6n educativa*. Madrid: Anaya.
- De la Torre, S. (1998). *C6mo innovar en los centros educativos*. Madrid: Escuela Espa6ola.
- De Lorenzo, I. (2011). Calidad, difusi6n cultural y participaci6n: tres blindajes institucionales y medi6ticos para el futuro de las radios universitarias espa6olas. En Aguaded, J.I. y Contreras, P. (Coords). *La radio universitaria como servicio p6blico para una ciudadan6a democr6tica*. (pp. 25- 37). La Coru6a: Netbiblo.
- Delgado, R. (2009). La integraci6n de los saberes bajo el enfoque dial6ctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educaci6n. *Investigaci6n y Postgrado* (24), 3, 11-44, (recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n3/art02.pdf>)
- Desztich, R. y McClung, S. (2007). Why music gets added to college radio playlist. *Journal of Radio y Audio Media*. Victoria, (14, 2) 196-211.

- Dido, J. C. (2008). Radios universitarias: realidad y perspectivas. 10º Congreso REDCOM: Conectados, hipersegmentados y desinformados en la era de la globalización. Salta: Universidad Católica de Salta.
- Ding, C. y Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 283-297 (recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/806/80634409.pdf>)
- Echeverría, J. (2009). Cultura digital y memoria en red. *ARBOR*, (737), 559-567. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/313/314>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14 (4): 532-550.
- Escobar, J y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición*. 6, 27-36.
- Farran, E. (2007). *Creatividad Publicitaria*. Barcelona: FUOC.
- Ferguson, R. (1994). Debates About Media Education and Media Studies in the UK. *Critical Arts Journal*, 8, Durban University of Natal.
- Ferguson, R. (1997): oyens de communication de masse, éducation et démocratie. *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 14, París, Education.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1992). Modelos de Evaluación Psicológica. En Fernández-Ballesteros, R. (Coord.): *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid. Pirámide, pp.34-45
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Roldán, A.D. (2015). Calidad en radiodifusoras de México: Modelo de indicadores orientado desde la cultura del compromiso solidario (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense. Madrid.
- Fidalgo, D. (2009). Las radios universitarias en España. Transformación al mundo digital. *Telos*, 80, 124-137. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulodocumento.asp?idarticulo=2yrev=80.htm>
- Fink, A. (1993): Evaluación fundamental. Newbury Park: Sage Pub.
- Gadernmann, A. M., Guhn, M., y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likerttype and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 17(3), 1-13.

- Galarza, T. (2003). Estrategias interactivas en la radio comunitaria educativa. (Tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garay, J. C. (1995). Los cien mejores guitarristas del S.XX: diagnóstico y propuestas sobre el papel de la música en la radio universitaria de Bogotá (Tesis de Grado). Universidad Javeriana. Bogotá.
- García, A. (2010). Radio digital e interactiva. Formatos y prácticas sociales. *Icono14*, (15), 133-146. Recuperado de <http://www.icono14.net/Num.-15.-Interactividad/radio-digital-e-interactiva>
- García, A. (2013). De la radio interactiva a la radio transmedia: nuevas perspectivas para los profesionales del medio. *Icono 14, Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 11 (2), 251-267. doi: 10.7195/ri14.v11i2.567
- García, F. (2006). Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento. Cnice. *Red Digital, Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas del Ministerio de Educación y Ciencia*, (6). Recuperado de http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_1.pdf
- García, F. (2010). *Cuadro de Sistemas de radiodifusión. Manual para radialistas analfatécnicos*. Publicación realizada con el apoyo de UNESCO, Radialistas.net y Radioteca.net. Ecuador. Registro Autor IEPI: 032680. Recuperado de <http://www.analfatecnicos.net/>
- García, F., y Gértrudix, B. (2009). El Mare Nostrum Digital: Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono 14, Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 7 (1), 7-30. doi:<http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v7i1.331>
- García, F., y Gértrudix, M. (2011). Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 125-138. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.7
- García, F., y Marfil, R. (2015). Solidaridad y educación audiovisual. El caso de los clipmetrajes de la ONGD Manos Unidas como paradigma de las relaciones públicas comprometidas. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 123-131. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/840/590>
- García, F., y Morales, Q. (2011). El impacto de la creatividad en la valoración artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (2), 69-84. doi:10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36255
- García, F., García G. M., y Llorente, B. (2010). La construcción globalizada del logo-símbolo y la globalización de la marca a través del mismo. *Historia y*

Comunicación Social, 15, 125-148. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110125A/18717>

García, F., Rodrigo, E, y Rodrigo, M. I. (2014). Creatividad y nuevas tecnologías: Las claves de la cultura emprendedora. El papel de la universidad en la formación de intelectuales con espíritu emprendedor. *adComunica, Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 1 (8), 23-37. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2014.8.3>.

Gascón, M. (1993) La radio en la educación no formal. Barcelona: CEAC.

Gaviria, G. (2004). La radio universitaria en Colombia. Universidad Javeriana. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal/documents/radio_universitaria_en_Colombia_-_G_Gaviria.pdf

Gaviria, G. (2014). Historia y estado actual de la Radio Universitaria en Colombia. En Martín, D. y Ortiz, M. A. (Eds.). *Las radios universitarias en América y Europa*. (pp. 47-58). Madrid: Fragua.

Gaziel, H. Warnet, M y Cantón, I. (2000). Calidad en los centros docentes del siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Geerts A. y Van Oeyen, (2001). La Radio popular frente al nuevo siglo: estudio de vigencia e incidencia. Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, ALER: Quito.

Gelado, J. A. (2006). De los blogs al podcasting. En Cerezo, J.M., *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (180-189). Fundación France Telecom. Recuperado de http://fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf

Geoghegan, M. y Klass, D. (2007). *Podcast Solutions. The Complete Guide to Audio and Video Podcasting*. Friendssoft. <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-8492.html> (comprobar)

George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Allyn y Bacon.

Gil-Bermejo Betancourt, I. (1999): *Comprender la Evaluación*. En PERSPECTIVAS CEP, nº 1. Sevilla: CEJA.

Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas, Barcelona: Paidós.

González J. L., (2000). Perspectivas de la educación para los medios en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, (24) (91-102). Recuperado de <http://rieoei.org/rie24a04.htm>

- González-Conde, M. J. (2001). *Información Universitaria en la Radio Pública: Radio 5- Todo Noticias* (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://goo.gl/cQl0uR>
- Gutiérrez, H. (2014). *Principios de la gestión de la calidad de las normas ISO 9000*. México: Mc Graw Hill.
- Gutiérrez, M. (1989). *Administrar para la calidad*. México: Editorial Limusa.
- Hanslick, C. (1947). *De lo bello musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- Harrington, H. (1993). *Mejoramiento de los procesos de la empresa*. Colombia: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill..
- Herrán, A. de la (2008). Didáctica de la creatividad. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 151-176). Madrid: McGraw-Hill.
- Hocevar D. (2003). Filosofía, semiótica y ritmo. *Dikaio syne: Revista de filosofía práctica*. N° 11, 51-63. Recuperado de: http://rhuthmos.eu/IMG/pdf/drina_hoevevar_filosofia_semiotica_y_ritmo.pdf
- Hung, E. S. (2007). Mapas y retos comunicativos en la era digital. *Investigación y desarrollo*, 15 (2), 320-343. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=26815204>
- Ibarra. E. (1991). Aproximación a la radio comunitaria. En Voces y cultura, revista de comunicación, 2-3 (60-71).
- ISO (2015). *Governance ISO*. Recuperado de http://www.iso.org/iso/home/about/about_governance.htm
- Jamison, T. y otros (1981). *La radio al servicio de la educación y el desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kaplún, M. (1978). *Producción de programas de radio*. Quito: Ciespal.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.
- Kotler, P., Hermawan, K., y Setiawan, I. (2011). *Marketing 3.0*. México: LID Editorial Empresarial.
- Langer, S. K. (1957), *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*, Cambridge, Harvard University Press.

- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Levine, H.M (1975): Cosr - effectiveness in Evaluation Research. En Guttentag, M. y Struening E.L. (Eds.): *Handbook of Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.
- López, J. I. (2005). *Manual urgente de radialistas apasionados*. Ecuador. Recuperado de http://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_10/ManualUrgenteRadialistas.pdf
- López, J. I. (2014). Desafíos de la radio universitaria. En *II Encuentro de la Red de Radios Universitarias-Ecuador*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=wS9UWfElx1Myfeature=youtu.be>
- López, M. (2006). La Radio por Internet: una radio sin fronteras. *Razón y palabra*, (49). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa3/M%F3nicaL%F3pez.pdf>
- López, N. (2011). La radio se transforma: nuevas tecnologías, nuevos hábitos de consumo y nuevos perfiles para el medio más cercano, En Ortiz, M.A. y López, N. (Ed), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era (15-40)*. Madrid: Fragua.
- López, N. (2014). Las nuevas tecnologías al servicio de las radios universitarias. En Martín, D y Ortiz, M.A. (2014). *Las Radios Universitarias en América y Europa*. Madrid: Editorial Fragua.
- López, R. (2000). *Música y Retórica en el Barroco*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Manzanares, E. 1997. La contribución democrática, cultural y educativa de las emisoras universitarias. En: Chaparro, M. Radio televisión pública local y alternativa: perspectivas. Sevilla: Ed. EMA-RTV. Pp. 51-60.
- Marta, C. y Segura A. (2012). Emisoras universitarias españolas en la web 3,0: programación y contenidos. En C. Espino y D. Martín-Pena (coordres.) *Las Radios universitarias, más allá de la radio*. UOC. Barcelona, pp. 237-265.
- Marta, C. y Martín-Pena, D. (2014). Antecedentes, estado de la cuestión y prospectiva de las radios universitarias. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 3(1),1-6.
- Martínez Mediano, C. (1997): *Evaluación de programas educativos. Investigación educativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED, Cuadernos de la UNED, nº 159.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.

[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5 El metodo de estudio de caso.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf)

- Martín-Pena, D. (2013). *Radios universitarias en España: Plataformas de colaboración interactivas y redes de colaboración* (Tesis de Doctorado). Universidad de Huelva. Huelva. Recuperado de <http://goo.gl/xHluYD>
- Martín-Pena, D. y Segura-Anaya, A. (2015). Las radios universitarias en España: Equipos de trabajo, participación y función social. En Peinado-Miguel, F. (coord.). Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación. *Cuadernos Artesanos de Comunicación* (77), 71-82.
- Martín-Pena, D., Parejo-Cuellar, M. y Vivas-Moreno, A. (2016). La Radio Universitaria: Gestión de la Información, análisis y modelos de organización. Barcelona: Gedisa.
- Maslow, A. (2005). *El management según Maslow*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Masterman, L. (1983) "Media education: Theoretical issues and practical possibilities". *Prospects*, 13, 2. 183-191.
- Maxwell, J. A. (1998). "Designing a Qualitative Study". En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (p. 69-100), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Menchén, F. (2009). La creatividad transforma la realidad. En *Educación y Futuro*, 21, pp. 89-110.
- Montoya, M. J.; Pérez, F. L. y Rueda, I. (2005). Factores que potencian la creatividad del niño de educación infantil: familia, juego, escuela y medio. En Barreales, M. et al. (Coords.), *Ética, Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil*, pp. 495-506. Málaga: Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores".
- Mora, B. (2016). La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía: el caso de Uniradio-UHU (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12403>
- Morales, P. (2008). Audiencias de radios universitarias y alternativas en hegemonías comunicacionales. En B. Ammann, y E. Da Forta (Eds.), *Rutas alternativas de la comunicación (procesos de significación social e ideológica y poder)*. Buenos Aires: Ferreyra editor.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una Educación en Medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32) pp. 35-47.
- Moreno, I. (1997). La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa. Barcelona: Octaedro.

- Moreno, I. (2005). Medios y recursos didácticos en el aula. *Enseñar y aprender*. Ediciones Témpera. Salamanca, pp. 169-184.
- Moriyama I. M. (1968) Indicators of social change. Problems in the measurements of health status. New York: Russel Sage Foundation.
- Most, J. (1994). *Así se crean Guiones*. Barcelona: Rosaljai.
- Nava, C. (2010). *ISO 9001:2008. Elementos para conocer e implantar la norma de calidad para la mejora continua*. México: Editorial Limusa.
- Nevo, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Novelli, C. y Hernando, Á. (2011). Las Radios Universitarias. Trayectoria histórica y panorama mundial. En J. I. Aguaded y P. Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 12-24.
- Ortega, J. A. y Fernández, E. (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia*. Granada: Fundación Educación y Futuro.
- Ortega, J. A. y Fuentes, J. A. (2010). Tecnologías digitales para el desarrollo de la creatividad y la innovación docente en la sociedad del conocimiento. En Mora, C. (Coord), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. (271-290). Madrid: Pirámide.
- Ortega, J.A. y Fuentes, J. A. (2010). Tecnologías digitales para el desarrollo de la creatividad y la innovación docente en la sociedad del conocimiento. En Mora, C. (Coord), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. (271-290). Madrid: Pirámide.
- Ortega-Carrillo J. A. (2004a). La UNESCO, reservorio ético de la humanidad. *Ética@Net*, 3, 1, (recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>)
- Ortega-Carrillo, J. A, (2014). E-Learning Positivo: Bienestar y Felicidad en la Educación a Distancia. *Ética@Net*, 14 (1) 1-2 (Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero141/portada.htm>)
- Ortega-Carrillo, J. A. y Molina, E. (2005). Ética en la sociedad de la comunicación electrónica: El software libre como alternativa solidaria ante la brecha digital. Actas del II Congreso Nacional de Formación del Profesorado. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ortega-Carrillo, J. A. y Ortega-Maldonado, A. (2011). Transformaciones culturales y redes sociales. Alianzas innovadoras y liderazgos emergentes. En *Legados y Horizontes para el Siglo XXI*, (177-206). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Ortega-Carrillo, J. A. y Pérez-García, A. (2013). Digital cinema in initial teacher training: an innovative experience in the University of Granada. *Educación XX1*, 16, 2, 297-320.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2003). La cumbre de la ONU sobre la Sociedad de la Información: crónica de un fracaso anunciado. *Etic@Net*, 2, 1, (recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>)
- Ortega-Carrillo, J. A. (2004b). La alfabetización digital: Perespectivas Creativas y Éticas". En M. V. Aguiar y J. I. Farray (Coords.) *Sociedad de la Información y Cultura mediática*, pp. 91-118. A Coruña, Netbiblo,
- Ortega-Carrillo, J. A. (2008). Creatividad y elaboración de materiales didácticos multimedia de naturaleza artesanal para Educación Infantil. En *Creatividad y Sociedad*, 12, pp. 44-59.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2008). Redes profesionales para la creación y gestión de conocimiento en línea. En Julio A. González y J. C. Núñez (Coord.): *Psicología y Educación, Un lugar de encuentro*. Actas del V Congreso Internacional sobre Psicología y Educación llevado a cabo en Oviedo, España.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2009). La formación para el ejercicio de la función docente en la sociedad del conocimiento: El papel impulsor de la UNESCO. En A. Medina, M. L. Sevillano y S. de la Torre (Coodres.): *Una Universidad para el Siglo XXI: El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 173-185. Madrid, Universitas.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2010). Ética en los medios de Comunicación e Internet. En J. A. Ortega, y A. Chacón.(coordres.), *Nuevas tecnologías para la Educación en la Era digital*, pp. 332-353. Granada, Grupo Editorial Univeritario.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2010). Lectura de textos visuales y multimedia. En J. A. Ortega, y A. Chacón.(coordres.), *Nuevas tecnologías para la Educación en la Era digital*, pp. 111-150. Granada, Grupo Editorial Univeritario.
- Ortega-Carrillo, J. A. (2011). La gestión del conocimiento como estrategia para innovar en las comunidades educativas presenciales y virtuales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (3), 1-16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3699742>
- Ortega-Carrillo, J. A. y Pascual-Sevillano, A. (2010). Videoluegos y educación. En J. A. Ortega, y A. Chacón.(coordres.), *Nuevas tecnologías para la Educación en la Era digital*, pp. 207-228. Granada, Grupo Editorial Univeritario.
- Ortega-Carrillo, J. A., Aragón, Y. y Rosales, B. (1999). Contribuciones de la UNESCO a la integración curricular y organizativa de las tecnologías de la comunicación. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, R. Arroyo, F. Peñafiel y R.

- Rodríguez (Coords.). *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*, pp. 337-348. Granada, Grupo Editorial Universitario-Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Vol. II).
- Ortega-Carrillo,, J. A. y Villena-Higueras, J. L. (2009). Enseñanza en investigación con tecnologías y medios de comunicación. En C. Moral y M. P. García (coordinadoras). *Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza*, pp. 237-256. Madrid, Pirámide.
- Parejo, M. y Martín-Pena, D. (2011): OndaCampus Radio: Integradora y formadora. En J.I. Aguaded y P. Contreras (Coords.) *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo: 132-142.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods* (2º ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Peña, P. y Ventero, M. (2011). Nuevas formas de participación en radio. Radio tradicional y redes sociales. En Ortiz, M.A. y López, N. (Ed), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era* (231-247). Madrid: Fragua.
- Pérez, J.C. (2004). *La magia del dial*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Pérez-Juste, R. (1994): Investigación evaluativa. En GARCÍA-HOZ ROSALES, V. (Coord.): *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, pp. 404-418.
- Pérez-Juste, R. (1996): *La evaluación en el sistema educativo español: Un análisis crítico*. En *A Distancia*, nº1, pp. 107-114.
- Pérez-Tornero, J. M. (2003). Educación en Medios: perspectivas y estrategias. en *Luces en el laberinto audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*, pp. 57-60. Huelva, (recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2003/131552/edumed_2003.pdf)
- Perona, J. J. (2009). Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33, 107-114.
- Peterson, C. A. (2010). *Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Pincheira-Muñoz, L. E. P. (2013) Radio comunitaria, un espacio educativo no formal en la comunidad. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 12, (24). 183-193
- Pinto-Zuñiga, R.; Martín-Peña, D.y Vivas-Moreno, A. (2016). La radio universitaria como formadora de profesionales. Análisis de la relación entre los títulos de grado y la radio universitaria española. *Revista General de Información y Documentación*, 26 (1), 221-248.

- Piñeiro-Otero, T. y Ramos, F. (2011). Potencialidades educativas de las web-radios universitarias. Una aproximación desde la perspectiva de docentes y discentes. *Redmarka*, 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4126901>
- Piñeiro-Otero, T. y Ramos, F. (2011). Potencialidades educativas de las web-radios universitarias. Una aproximación desde la perspectiva de docentes y discentes. *Redmarka*, 6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4126901>
- Porter, M., Kramer, M. (2006). Estrategia y sociedad, El vínculo entre ventaja competitiva y responsabilidad social corporativa. *Harvard Business Review América Latina*, 6-15. Recuperado de [http://www.fce.austral.edu.ar/aplic/webSIA/webSIA2004.nsf/6905fd7e3ce10eca03256e0b0056c5b9/05f0b7ce4d925a3b832574eb0058c2e1/\\$FILE/RS E%20-%20Estrategia%20y%20sociedad%20\(Porter-Kramer\).pdf](http://www.fce.austral.edu.ar/aplic/webSIA/webSIA2004.nsf/6905fd7e3ce10eca03256e0b0056c5b9/05f0b7ce4d925a3b832574eb0058c2e1/$FILE/RS E%20-%20Estrategia%20y%20sociedad%20(Porter-Kramer).pdf)
- Quintana-Garzón, R. (2001). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, 17, (97-101).
- Red de Radios Universitarias de Colombia. (2014). Recuperado de: <https://sites.google.com/a/radiouniversitaria.org/rruc/>
- Reia-Baptista, V. (2011). Públicos e rádio: As audiencias universitarias. En I. Aguaded y P. Contreras (Coords.), *La radio universitaria como Servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Reyna, M. (2005). Radio y redes: la radio en las instituciones de educación superior. *Reencuentro*, 44. Xochimilco, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Río, P. (1990).
- Rodero-Antón, E. (1997), La radio educativa. Biblioteca on line de ciencias de la comunicación. Recuperado de <http://bocc.ubi.pt/pag/rodero-emma-radio-educativa.html>
- Rodero-Antón, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, (XXVII), 52, 97-109.
- Rodríguez, C. (2009). La radiodifusión internacional ante la convergencia digital. Futuros, realidades e imaginaciones. *Revista Signo y pensamiento*, (54), 377-380. Recuperado de http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/5426.pdf
- Rodríguez, M. (1987). *Manual de Creatividad*. México: Trillas.
- Roldán, E. (2009). Los orígenes de la radio educativa en México y Alemania: 1924-1935. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40, 13-41.

- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la publicidad. En A. Gervilla (Dir.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol II. Málaga: Dykinson, pp. 13-32.
- Romo, M. (2003). Bases psicológicas de la publicidad. En A. Gervilla (Dir.), *Creatividad aplicada. Una apuesta de futuro*. Vol II. Málaga: Dykinson, pp. 13-32.
- Roque del Toro, A. J. (s.f), El aprendizaje perceptivo en la enseñanza de la habilidad de comprensión auditiva del inglés como idioma extranjero. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos17/aprendizaje-perceptivoingles/aprendizaje-perceptivo-ingles.shtml>
- Rutman, L. (Ed.) (1984): *Evaluation research methods: A base guide*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Sánchez, U. Et al. (2012). *Nuevos modelos de comunicación digital*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín.
- Sarabia, F. J. (1999). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas, Madrid, Pirámide.
- Sauls, S. J. (1995): College Radio: 10 points of Contention from the Management Perspective. ED410628.
- Schujer, M. (2005). *Aprender con la radio. Herramientas para una comunicación participativa*. Buenos Aires: Las otras voces.
- Summers, D. (2006). Administración de la calidad. México: Editorial Pearson.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa, S.A.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. En Tyler, R. W.; Gagné, R.M. y Scriven M. (Eds.): *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 39-83.
- Seery, M., Holman, E., y Silver, R. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (6), 1025-1041. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0021344>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. USA: New York, NY Free Press.
- Shaw, E. (1999). A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2): 59-70.

- Slotten, R.H. (2006). Universities, public service experimentation, and the rigins of radio broadcasting in the United States, 1900-1920. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 26 (485-504).
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós / M.E.C.
- Tapia, D. (2003). Retos y perspectivas de la radio universitaria de cara al siglo xxi: el caso específico de la radio de la Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de Grado). UNAM. México. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/tesisradio.pdf>
- Tapia, D. (2003). Retos y perspectivas de la radio universitaria de cara al siglo XXI. *Deporte, Cultura y Comunicación*, 62. Recuperado de <http://goo.gl/ERhmeX>.
- Tirone, L. S. (2003), Cantando por el ciberespacio. Recuperado <http://www.educared.org.ar/concurso-2/resenia/pdf/01-tirone.pdf>
- Torrance, E. (1980). El cultivo del talento creador. En Davis, G. y Scott, J. (Coords.), *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Tyler, R. W. (1950): *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1982). Declaración sobre Educación para los Medios, (recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)
- UNESCO, 1999. La radio. *En Informe mundial de la comunicación*. Ediciones UNESCO-Sin doc. Madrid. Pp. 139-158.
- UNESCO (2004). Textos fundamentales. París, UNESCO, (recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf>)
- UNESCO (Ed.) (1999): Educating for the media and the digital age. *Vienna, Conference*. Paris. UNESCO (recuperado de <http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Vienna-Conference.pdf>)
- Van der Graaf, L. (2001). Radios Estudiantiles Europeas: Análisis comparativo de emisoras estudiantiles en Francia, Gran Bretaña, Bélgica y España. San José: Universidad de Amsterdam- Universidad de Costa Rica. Radio U.
- Vázquez, C., Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar, fundamentos de una psicología positiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Vázquez, M. (2012). *La radio universitaria en México y en España* (Tesis de Doctorado). Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. Recuperado de <http://goo.gl/dwgklz>
- Verbalin, Ch. (1980). ¿Qué es la creatividad? En Davis, G. y Scott, J. (Coords.), *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Villanueva, S. (2012). La radio universitaria y su función social como instrumento para la integración. Tesis de Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Sociología IV. Universidad Complutense. Madrid.
- Waheed-Khan, A. (2009). Prólogo. *Comunicar*, 16 (32), 17-18. doi: 10.3916/c32-2009-01-003
- Yin, R. K. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage.
- Zambrano-Ayala, W. (2012) Radiografía de las emisoras universitarias colombianas. En *Folios*, 28, (115-137). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/view/15106/13184>
- Zatorre, Robert; Halpern, A. R.; Perry, D. W.; Meyer, E. y Evans, A. C. (1996). Hearing in the mind's ear: a PET investigation of musical imagery and perception. *Journal of Cognitive Neurociencie*, DOI:[10.1162/jocn.1996.8.1.29](https://doi.org/10.1162/jocn.1996.8.1.29)

PARTE V

Anexos

Relación de anexos

Anexo 1. Grabaciones de algunas de las sesiones de videoconferencia realizadas.

Anexo 2. Edición impresa del cuestionario de autoevaluación locucional (versión 1).

Anexo 3. Edición impresa del cuestionario de autoevaluación de la selección musical (versión única).

Anexo 4. Edición impresa de la escala de autoevaluación de guiones (versión 1).

Anexo 5. Edición impresa del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos de la producción radiofónica (versión 1).

Anexo 6. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de la locución aplicado al caso I.

Anexo 7. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de la selección musical aplicado al caso I.

Anexo 8. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala autoevaluación del guión aplicada al caso I.

Anexo 9. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso I.

Anexo 10. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de la locución aplicado al caso I.

Anexo 11. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de la selección musical aplicado al caso I.

Anexo 12. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala evaluación externa del guión aplicada al caso I.

Anexo 13. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso I.

Anexo 14. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de locución aplicado al caso I.

Anexo 15. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial de la escala de autoevaluación de los guiones aplicada al caso I.

Anexo 16. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso I.

Anexo 17. Contenido de las respuestas abiertas del cuestionario que evalúa las unidades, el campus virtual, la acción tutorial y el bienestar.

Anexo 18. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de la locución aplicado al caso II.

Anexo 19. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de la selección musical aplicado al caso I.

Anexo 20. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala autoevaluación del guión aplicada al caso II.

Anexo 21. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso II.

Anexo 22. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de la locución aplicado al caso II.

Anexo 23. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de la selección musical aplicado al caso II.

Anexo 24. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala evaluación externa del guión aplicada al caso II.

Anexo 25. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso II.

Anexo 26. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de locución aplicado al caso II.

Anexo 27. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial de la escala de autoevaluación de guiones aplicada al caso II.

Anexo 28. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso II.

Anexo 29. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala autoevaluación del guión aplicada al caso III.

Anexo 30. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso III.

Anexo 31. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de la locución aplicado al caso III.

Anexo 32. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de autoevaluación externa de la selección musical aplicado al caso III.

Anexo 33. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, de la escala evaluación externa del guión aplicada al caso III.

Anexo 34. Tablas de resultados de los coeficientes alfa, ítem por ítem, del cuestionario de evaluación externa de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso III.

Anexo 35. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de autoevaluación de locución aplicado al caso III.

Anexo 36 Matriz de componentes que arrojó análisis factorial de la escala de autoevaluación de la guiones aplicada al caso III.

Anexo 37. Matriz de componentes que arrojó análisis factorial del cuestionario de aspectos técnicos de la producción radiofónica aplicado al caso III.

Anexo 38_Tablas de resultados de los coeficientes alfa_evaluación experto_locución_caso III